VIRGIL FRUNZĂ

TEORIA COMUNICĂRII DIDACTICE

OVIDIUS UNIVERSITY PRESS
CONSTANȚA

Introducere

Existența în general și activitatea umană în special, cu toate determinările și obiectivările lor, cu greu ar putea fi concepute în afara comunicării pentru că, în permanență, se realizează schimburi de informații, de păreri, se etalează atitudini sau luări de poziție, toate conferind individului uman o dimensiune cu totul aparte și un statut special și anume acela de *„l'homme communicant"* cum foarte bine demonstrează un autor contemporan într-o lucrare a sa apărută în 1986.

Pe de altă parte, nu trebuie limitată comunicarea numai la existența și activitatea omului, pentru că așa cum se cunoaște și cum o dovedesc nenumăratele lucrări de specialitate, acest proces marchează și existența altor ființe, existând dovezi certe că și animalele, păsările și chiar insectele posedă modalități de comunicare, este adevărat, prin coduri care sunt destul de diferite de ale omului. De exemplu, cele mai utilizate coduri în comunicarea animală sunt reprezentate de sunete, mirosuri, culori, mișcări etc. întâlnite parțial și în comunicarea umană dar, evident, la valori total deosebite și în contexte, de multe ori, diferite.

Ceea ce poate șoca însă în compararea celor două procese la scara animală și la cea umană este legat, după părerea noastră, nu atât de perfecționarea modalităților de realizare (la om acestea au atins un nivel extrem de elaborat), cât mai ales în ceea ce privește efectele sau consecințele comunicării. Mai concret spus, se poate afirma că, în cazul comunicării animale, consecințele pot fi dramatice când aceasta nu se realizează sau când se efectuează defectuos pentru că, de respectiva comunicare depind alte procese cum sunt hrănirea, reproducerea, semnalarea unor pericole potențiale existând cazuri când, comunicarea ineficientă, poate determina extincția fizică. La om, însă, consecințele nu par atât de nefaste,

exceptând, poate, unele contexte apărute în cazul conflictelor militare, al lucrului în condiții deosebite cum ar fi activitatea desfășurată în mine, pe platforme maritime, pe aeroporturi etc., când o comunicare defectuoasă se poate solda cu consecințe imprevizibile. De cele mai multe ori însă, la nivelul comunicării umane, deficiențele sau blocajele ivite, chiar dacă nu se soldează cu efecte dramatice, creează probleme în desfășurarea anumitor activități, în luarea anumitor decizii, în elaborarea unor planuri sau strategii pe termen mai lung sau mai scurt, în prevenirea sau în rezolvarea anumitor conflicte, în realizarea consensului pe o anumită temă sau problemă etc.

Revenind acum la specificitatea comunicării umane se poate afirma, fără teama de a greși, că respectivul proces a dobândit, cel puțin în ultimele decenii, dimensiuni nebănuite dacă se au în vedere multiplele interacțiuni în care este implicat individul contemporan - este adevărat -, mijlocite de cele mai multe ori și de instrumente și echipamente care se constituie în factori facilitatori ai comunicării.

Progresele imense făcute în domeniul comunicării nu obiectivează însă numai invenții sau inovații care pot să ușureze desfășurarea optimă a procesului ci, obiectivează credința, chiar teza că, perfecționarea continuă a acestuia, constituie o premisă sui generis a progresului în general, indiferent de obiectivările acesteia în știință, tehnologie, cultură și artă, activitate economică, învățământ, sport, sănătate. Tocmai datorită importanței pe care a dobândit-o comunicarea se și afirmă, de multe ori că, cel mai puternic nu este cel care dispune de resurse și bani ci acela care comunică mai ușor și mai eficient.

Abordarea comunicării într-un viitor mai apropiat sau mai îndepărtat ar putea prefigura transgresarea ei de la nivelul planetar, perimetru la care se realizează maximal doar în acest moment, existând șanse ca în următoarele decenii sau secole, respectivul proces să dobândească dimensiuni interplanetare sau chiar

intergalactice. Până atunci, însă, studiul comunicării şi educarea acesteia vor trebui să facă progrese considerabile pentru că, la ora actuală, în pofida progreselor făcute în studierea procesului ca atare din cele mai diverse perspective şi cu aportul multor discipline, nu s-au făcut şi paşii corespunzători, din perspectivă pur educaţională ca într-adevăr, comunicarea să se realizeze la cote de eficienţă şi productivitate maximă. Acesta este şi motivul pentru care, o autoritate ştiinţifică precum T. Slama – Cazacu (1999, p.422) se întreabă, „ce se învaţă în şcoală, în universităţi, despre comunicare, aşa încât fenomenul să fie cunoscut în componentele lui şi în modul lui de funcţionare", care trebuie privită nu dintr-o perspectivă pur evaluativă ci, mai ales, din dorinţa vădită de a sensibiliza instituţiile de formare referitoare la problema eficientizării comunicării. Există astfel riscul şi pericolul de a se crea un decalaj sau un ecart prea mare între progresele înregistrate în studiul comunicării sau în cercetarea acesteia ca proces şi ca produs şi planul concret, acţional de manifestare şi de producere a ei în contexte cât mai variate.

Perfecţionarea neîntreruptă a comunicării poate fi justificată şi demonstrată, cu argumente ce ţin de importanţa şi de scopurile acesteia, fie că raportările se fac la nivelul individului ca entitate separată, fie că se vizează grupul ca grupare de indivizi sau chiar societatea în ansamblul sau în globalitatea ei. Încercând o inventariere a principalelor scopuri atribuite comunicării J. A. De Vito (1988, pp.12-14) consideră că printre cele mai importante ar putea fi enumerate:

a) **descoperirea personală** (în interacţiunea cu alte persoane reuşim să le cunoaştem şi pe acestea, dar şi pe noi înşine şi în final să ne autoevaluăm mai exact);

b) **descoperirea lumii externe** (prin intermediul comunicării se obţin informaţii despre obiectele şi lucrurile lumii exterioare, şi în general despre semnificaţia şi rostul acestora);

c) **stabilirea relaţiilor cu sens** (prin comunicare există posibilitatea de a stabili relaţii strânse cu alţii în virtutea plăcerii pe care o oferă această oportunitate);

d) **schimbarea atitudinilor şi comportamentelor** (proces care nu se poate realiza în afara comunicării cu respectarea strictă a mecanismului care stă la baza acestui tip de achiziţie şi în care excelează mai ales prin eficienţă şi rapiditate mijloacele de comunicare în masă adică televizorul, radioul, presa);

e) **joc şi distracţii** (în sensul că prin comunicare individul poate beneficia de momente de destindere şi relaxare, de organizare mai plăcută a loisirului etc.)

Căutând şi alte argumente care să demonstreze importanţa comunicării, se pot decela incidente ale acesteia atât în ceea ce îl priveşte pe individ, cât şi în privinţa grupului sau organizaţiei din care acesta face parte. În consecinţă, dacă se surprinde importanţa comunicării la nivelul individului, printre cele mai detaşabile argumente pot fi menţionate şi reţinute, tocmai prin pregnanţa şi relevanţa lor următoarele aspecte:

- comunicarea este în primul rând importantă pentru realizarea unor „interacţiuni cotidiene" cum la denumeşte E. Goffman (1973) pe care indivizii le realizează în mod deliberat, deci în urma unei intenţionalităţi explicite sau numai întâmplător dar, care au toate ca numitor comun, comunicarea realizată într-o multitudine de ipostaze;

- comunicarea este importantă în obţinerea anumitor informaţii, fie că acestea redau parametri ai mediului înconjurător, fie solicitări din partea acestuia

interesante pentru individ tocmai în vederea reglării comportamentelor astfel încât, adaptarea să se facă în mod gradual şi fără dificultăţi;

- comunicarea este implicată maximal în dobândirea sistematică a cunoştinţelor ce provin din cele mai diverse domenii ale cunoaşterii, plenar realizată în procesul de instruire, a cărui eficienţă este dependentă de nivelul şi de parametrii la care se realizează comunicarea;

- comunicarea este vitală în procesul muncii pentru că, unele aspecte ce ţin de planificarea activităţii, de luarea unor decizii importante, de executarea comenzilor, de sincronizarea acţiunilor etc., nu pot fi concepute în afara unei comunicări eficiente şi rapide;

- comunicarea poate avea, printre altele, şi un rol terapeutic mai ales în cazul unor situaţii limită sau stresante pentru individ caz în care, prin amintitul proces el îşi poate descărca energia acumulată – mai ales prin confesiune – redobândind astfel starea de echilibru şi de confort psihic, stări absolut necesare în realizarea unor sarcini sau în desfăşurarea unei activităţi în condiţii de siguranţă şi de eficienţă. Aceasta este şi raţiunea pentru care unii autori îi atribuie limbajului, printre altele şi funcţia „cathartică", graţie căreia individul ajunge la o detensionare şi la o reechilibrare care-i redau pofta de viaţă şi buna dispoziţie.

Transgresând acum planul individual, se poate releva, după cum aminteam anterior, importanţă comunicării şi la nivelul grupului, respectiv al organizaţiei din care individul face parte. La acest nivel de analiză se poate aprecia că direcţiile în care comunicarea se soldează cu consecinţe de un fel sau altul sunt următoarele:

- comunicarea este implicată în formarea (structurarea) şi funcţionarea grupurilor uşor putându-se anticipa că de buna funcţionare a comunicării vor depinde multe aspecte ce caracterizează şi diferenţiază grupurile cum sunt gradul de coeziune, promptitudinea

în luarea deciziilor care vizează viața grupului și evoluția acestuia în timp, facilitarea proceselor de percepție și de evaluare reciprocă, rezolvarea conflictelor apărute care perturbă activitatea și care pot amenința destructurarea grupului, modul de cooperare și de colaborare între membrii grupului. Tocmai din această cauză este necesar ca persoanele care au competențe și responsabilități în activitatea cu grupuri să depună eforturi ca la nivelul acestor formațiuni comunicarea să se realizeze în condiții de eficiență optimă ;

- comunicarea este necesară și la nivelul organizației pentru a contribui la buna funcționare a acesteia și la fluidizarea fluxurilor informaționale, fie că este vorba de circuitul compartiment de conducere și celelalte segmente ale organizației, fie că este vorba de circuitul realizat la nivelul diverselor paliere care se constituie în entități distincte la nivelul întregii structuri. Altfel spus, o comunicare eficientă pe verticală va facilita formarea unor reprezentări corecte a membrilor organizației în legătură cu obiectivele și prioritățile pe care le promovează conducerea la nivelul organizației în timp ce, o bună comunicare pe orizontală are menirea să sincronizeze eforturile tuturor compartimentelor astfel încât obiectivele să fie atinse la timpul stabilit și cu resursele planificate. Dimpotrivă, o comunicare defectuoasă se poate solda cu distorsionarea și interpretarea mesajelor, cu toate consecințele ce decurg din acest fenomen, pe de o parte iar, pe de altă parte, cu tendința unor compartimente de a se segrega în cadrul organizației și de a forma entități autonome promovând demersuri care sunt disonante și neînscrise pe linia celor promovate de conducere cu

consecinţe, de asemenea foarte imprevizibile. Conştientizându-se importanţa comunicării pentru buna funcţionare a organizaţiei, este absolut necesar ca, în funcţie de specificul şi mărimea acesteia, să se creeze toate facilităţile pentru ca procesul de comunicare să se realizeze multidirecţional, într-un timp optim şi cu distorsionări minime ;

- În sfârşit, importanţa comunicării se poate surprinde şi la nivelul întregii societăţi ca structură compozită, în cadrul căreia pot coabita etnii diferite alături de o populaţie majoritară, clase sociale diferite care se diferenţiază nu numai după statut social, venituri materiale etc. ci şi după obiective care de multe ori pun în pericol consensul social şi, ca o urmare firească, buna funcţionare a societăţii având drept rezultantă asigurarea unui progres continuu. Buna funcţionare a comunicării la acest nivel poate facilita cunoaşterea mai bună a problemelor, a expectanţelor, a demersurilor specifice fiecărui grup social, poate la fel ocaziona şi uşura formarea unor reprezentări colective care să fie foarte asemănătoare când acestea vizează problemele cele mai stringente ce caracterizează societatea într-un anumit moment al evoluţiei sale. Facilitând cunoaşterea reciprocă, se asigură astfel conjugarea eforturilor individuale şi colective extrem de necesare în stabilirea unor obiective, în rezolvarea unor conflicte, în depăşirea unor obstacole, în armonizarea unor opţiuni, toate acestea determinând în final îmbunătăţirea mecanismului de funcţionare a societăţii.

Dimpotrivă lipsa de comunicare, care de multe ori este etichetată a fi una de „transparenţă", poate induce, de la caz la caz, perceperea eronată a unor fapte sociale, formarea unor reprezentări foarte diferite ale membrilor societăţii în

legătură cu fapte sau aspecte identice, ignorarea obstacolelor apărute, evaluarea eronată a unor evoluții, toate cu consecințe dintre cele mai nefavorabile pentru societate în ansamblul său.

Dată fiind importanța comunicării atât pentru individ cât şi pentru grupurile din care acesta face parte, este necesar ca respectivul proces să fie în primul rând cunoscut în dinamica şi în desfăşurarea sa, iar, ulterior, să se asigure condițiile şi contextele cele mai favorabile pentru ca eficiența şi productivitatea să se situeze la nivele maxime.

CAPITOLUL I

CONCEPTE, TEORII, PARADIGME REFERITOARE LA COMUNICARE

1. Structura actului de comunicare. Realizarea actului de comunicare presupune existența unor elemente indispensabile cât şi o relație specifică între acestea astfel încât informația să se realizeze dintr-o direcție în alta în mod satisfăcător.

O schemă chiar simplificată pe care o redăm în continuare cuprinde următoarele elemente:

a) *emițătorul;*

b) *receptorul;*

c) *canalul de comunicare;*

d) *codul;*

e) *repertoriile comunicatorilor;*

f) *feed-back-ul;*

g) *contextul în care se realizează comunicarea;*

h) *zgomotele* care sunt asociate nu de puține ori perturbând sau distorsionând calitatea mesajelor ;

i) *mesajul* care condensează conținutul informațional şi care se poate obiectiva în enunțuri de o anumită factură, fie că este vorba de natura acestuia, fie de forma sub care este exprimat.

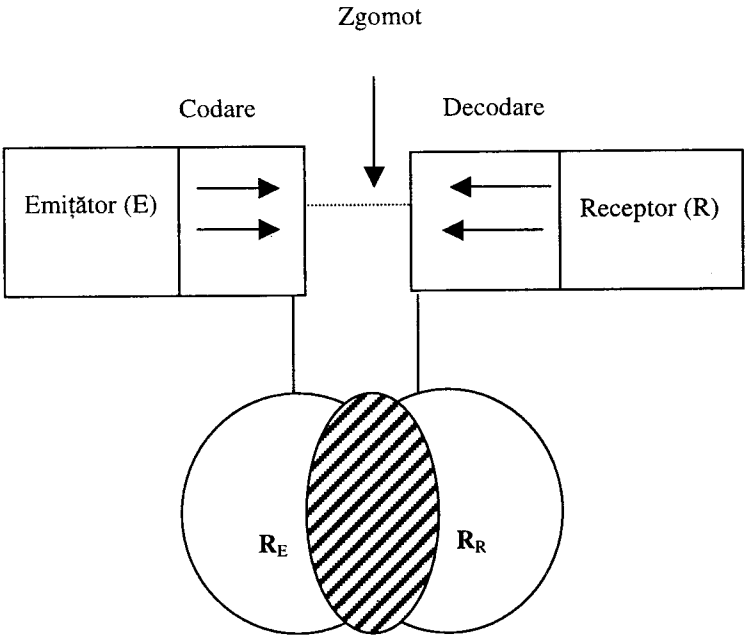

Fig.1 Structura actului de comunicare după **W. Meyer-Eppler** 1963

a) **Emițătorul** sau sursa cum este definit în unele lucrări despre comunicare sau în unele de psihologie socială este instanța de la care pleacă informația, şi care, bineînțeles, se diferențiază de celelalte elemente ale actului prin câteva particularități.

Referitor la aceasta, facem menţiunea că actul de comunicare nu se înscrie în zona gratuităţii şi că întotdeauna se realizează în virtutea unei *intenţii de comunicare*, în sensul că emiţătorul sau sursa doreşte să transmită un anumit conţinut informaţional, motivele acestui comportament putând fi destul de diferite dar, cele mai frecvente, sunt cele legate de onorarea unor solicitări venite din partea partenerului de dialog, legate de exprimarea unor opinii sau puncte de vedere în legătură cu o temă, un subiect, o problemă şi, din intenţia emiţătorului de a forma sau eventual de a schimba o opinie partenerului sau auditorului în faţa căruia emiţătorului îşi exercită rolul. O altă distincţie reperată la nivelul emiţătorului o reprezintă *intenţia de semnificare*, în virtutea căreia, acesta doreşte ca mesajului transmis receptorului să i se confere aceeaşi semnificaţie ca aceea atribuită iniţial sau, dacă nu este foarte posibil, măcar una destul de apropiată pentru a se evita fenomenul de disonanţă.

Onorarea rolului de emiţător presupune, cu necesitate, efectuarea unor operaţii menite să obiectiveze intenţiile în mesaje care, la rândul lor, iau forma enunţurilor, lucru destul de laborios care, se derulează multifazic, etapizat deşi, de cele mai multe ori, în procesul de emitere nu se conştientizează această ierarhizare a momentelor care e percepută mai mult ca o simultaneitate.

Conştientizând faptul că procesul de emitere a mesajelor este mult mai complex decât se crede şi că acesta nu se poate realiza sub semnul simultaneităţii, unii autori, (T. Slama – Cazacu, op. cit., p.107) au decelat existenţa mai multor etape care se ierarhizează în următoarea configuraţie:

Starea psihică (constatare a unui fapt etc.)

↓

I. Intenţia de comunicare + semnificare.

II. Prelucrarea „materialului", plan general pentru exprimare.

III. a) Folosirea „uneltelor" - analizarea ansamblului, selectarea componentelor expresive.

b) Folosirea uneltelor - organizarea într-un întreg pe plan interior.

c) Folosirea uneltelor – desfăşurarea în exterior, secvenţial.

Dată fiind procesualitatea specifică actului de emitere a mesajelor, uşor se poate deduce că exprimarea în sine, obiectivată în cuvinte, propoziţii şi fraze, nu reprezintă decât momentul final, pregătit şi anticipat prin alte demersuri, fie că este vorba de operaţii ale gândirii (analize, sinteze, abstractizări, generalizări), de selectarea cuvintelor, de ordonarea acestora în structuri mai cuprinzătoare.

Complexitatea acestor operaţii, cât şi timpul foarte scurt alocat desfăşurării lor, creează, nu de puţine ori, probleme emiţătorului în transmiterea mesajelor unele putând lua chiar forma unor obstacole în comunicare cu efecte negative asupra desfăşurării întregului proces.

b) **Receptorul**, la rândul său, reprezintă destinaţia spre care se îndreaptă mesajele transmise de emiţător care are rolul de a le capta şi de a le acorda semnificaţia cuvenită.

Deşi, aparent, sarcina receptorului în actul de comunicare pare mai uşoară decât cea a emiţătorului, în realitate, există o serie de similarităţi între activităţile (este vorba de activităţi de natură intelectuală, cognitivă) desfăşurate la nivelul celor doi locutori. Mai întâi trebuie făcută precizarea că receptarea nu se reduce la simplă percepţie auditivă a mesajelor, aceasta reprezentând, în fapt, numai prima fază sau prima etapă, urmată secvenţial de reactivarea unor cunoştinţe şi informaţii aflate în relaţii corelative cu cele incluse în structura mesajelor urmând ca, ulterior, să se acorde semnificaţie enunţurilor transmise de emiţător.

Pe de altă parte, dacă emiţătorul se distinge prin *intenţia* de *comunicare* şi prin cea de *semnificare*, la nivelul receptorului trebuie să se întâlnească o *stare*

de activism în sensul că, aceasta nu trebuie să recepteze mesajele în mod pasiv ci, cu o *motivație crescută* pentru conținutul vehiculat în mesaje.

În lipsa celor două elemente esențiale este greu de crezut că actul comunicării se desfășoară în condiții optime și că rezultatele se vor situa la nivelul așteptărilor.

Atribuirea de semnificații mesajelor primite de receptor reprezintă iarăși un moment important în procesualitatea și în economia generală a receptării. La modul general, ar trebui ca mesajelor primite să li se acorde aceeași semnificație cu cea anticipată de către emițător dar, există posibilitatea creării unui ecart între semnificațiile atribuite de cei doi comunicatori, diferențe explicate în primul rând prin aspectele de disimilaritate care îi diferențiază.

În analiza modului în care receptorul acordă semnificație mesajelor primite de la emițător ar putea fi identificate trei situații sau ipostaze după cum urmează:

- Prima ipostază ar fi cea în care receptorul acordă mesajelor aceeași semnificație cu cea conferită de emițător lucru explicabil, ori prin similaritatea maximă existentă între cei doi, ori prin faptul că receptorul i-a „ghicit" intențiile emițătorului, conformându-se oarecum expectanțelor acestuia;
- A doua situație ar fi cea în care semnificația conferită de receptor este destul de diferită dar, nu atât de contrară sau opusă, încât între cele două semnificații să nu mai existe elemente de similaritate;
- În sfârșit, în al treilea caz, s-ar putea ca semnificația atribuită de receptor mesajelor primite de la sursă să fie atât de diferită, încât se poate spune că efectiv, receptorul a reinterpretat intențiile emițătorului, formându-și o părere diametral opusă față de o situație, problemă sau aspect al realității.

Tocmai datorită faptului că toate cele trei situații pot fi întâlnite în desfășurarea comunicării cotidiene este și indicat ca emițătorul să cunoască bine receptorul, fie că este vorba de dimensiunea cognitivă, fie de cea afectiv–motivațională, pentru ca mesajele transmise să fie adaptate acestor particularități de personalitate și în final să fie interpretate conform intențiilor celui dintâi.

c) **Canalul de comunicare,** sau „canalul fizic", cum mai este denumit de către unii autori, este reprezentat de aerul care face posibil transmiterea mesajelor prin intermediul undelor sonore și la nivelul căruia pot apărea unele zgomote cu consecințe negative asupra modului de desfășurare a procesului de comunicare .

d) **Codul**, unul din elementele esențiale ale actului de comunicare, este reprezentat de sistemul de semne comun atât emițătorului cât și receptorului care face posibil schimbul de mesaje.

În cazul comunicării verbale codul îl reprezintă limba care include nu numai cuvintele ci și regulile care reglementează modul de combinare a acestora cu facilitățile și restricțiile pe care le prescrie. Limba reprezintă o realitate extraindividuală pe care, individul, la naștere, o găsește gata constituită și pe care o învață progresiv, ca urmare a influențelor exercitate asupra lui, ajungându-se astfel la limbaj care nu reprezintă altceva decât un mod particular de utilizare a limbii.

În timp ce limba aparține unei întregi comunități, putându-se aprecia evoluțiile sale atât într-un spațiu determinat cât și într-un timp istoric, limbajul, ca activitate psihică, rămâne predominant circumscris demersurilor individuale ceea ce și explică marea diversitate interindividuală între persoanele care utilizează aceeași limbă.

Problema congruenței de cod se pune și în cazul în care sistemul de semne nu îl reprezintă cuvintele cum se întâmplă atunci când se comunică prin

gesturi sau prin intermediul alfabetului morse. Cu siguranță, dacă procesul comunicării a făcut progrese în mai multe privințe, nu este exclus ca altele să se concretizeze în elaborarea unor coduri total diferite față de cele cunoscute și utilizate acum mai sofisticate, mai ingenioase care pot performa în final întregul proces de comunicare.

e) **Repertoriile comunicatorilor** reprezintă concretizări ale codului la nivel individual desemnând în esență bogăția de semne pe care o poate utiliza comunicatorul în interacțiunile sale cu alți parteneri de comunicare.

Fiind de la sine înțeles că, între repertoriile comunicatorilor există diferențe, condiția impusă de desfășurarea procesului comunicativ vizează existența unor elemente comune în repertorii, a unor elemente de similaritate care să facă posibile schimburile informaționale.

Intersectarea celor două repertorii (al emițătorului și al receptorului) delimitează o bandă comună care indică gradul de similaritate, sau de apropiere între cei doi parteneri putându-se deduce că, cu cât banda este mai extinsă cu atât asemănarea este mai evidentă, și cu cât ea este mai restrânsă, cu atât diferențele vor fi mai accentuate și, drept urmare, comunicarea se va realiza în condiții dificile.

f) **Mesajul** constituie elementul care condensează informațiile ce sunt vehiculate de la emițător la receptor și ai căror parametri influențează desfășurarea procesului de comunicare, motiv pentru care, analiza lui poate fi făcută sub mai multe aspecte cum sunt încărcătura informațională, natura informațiilor încorporate, forma în care este enunțat etc.

Datorită rolului avut în comunicare, mesajul a polarizat investigații realizate din perspectiva mai multor discipline cum sunt lingvistica, sociologia, psihologia, pedagogia, fiecare dintre științele amintite urmărind aspecte ce ameliorează comunicarea la nivelul propriului domeniu de activitate.

Chiar dacă unele discipline vizează prioritar anumite aspecte ale mesajului, există şi elemente circumscrise acestuia care trezesc un interes comun cum se întâmplă în cazul redundanţei sau al naturii informaţiei transmise.

Nu în ultimul rând, mesajul şi-a relevat importanţa în perimetrul persuasiunii sau mai exact în mecanismul de formare şi de schimbare a atitudinii, motiv pentru care a fost frecvent analizat mai ales din perspectiva naturii conţinutului vehiculat de către unii reprezentanţi de frunte ai psihologiei sociale, precum, C. Hovland, E. Katz, J.N. Kapferer.

g) **Feed-back**-ul poate fi etichetat ca un element cu rol reglator în comunicare aspect extrem de important deoarece, simpla emitere a mesajelor, nu este suficientă pentru a realiza o comunicare în condiţii de eficienţă; altfel spus, mesajele sunt receptate într-un anume fel de către receptor, stârnesc un anumit ecou şi implicit reacţii specifice, obiectivate în comportamente, aspecte de care emiţătorul trebuie să ţină seamă pe parcursul întregului proces comunicaţional

Primind informaţii prin intermediul *feed-back*-ului în legătură cu efectele mesajelor sale la destinatar, receptorul poate aduce corecţii astfel încât, de la un moment la altul, comunicarea să câştige în calitate şi în eficienţă.

Dimpotrivă, lipsa *feed-back*-ului va lateraliza comunicarea astfel, încât fluxurile devin unidirecţionale, (numai dinspre emiţător spre receptor) neoferindu-i primului şansa să constate efectele mesajelor la nivelul celui care le receptează. Pot apărea astfel neînţelegeri la nivelul receptorului, disonanţe, distorsionări ale mesajelor, toate cu efecte extrem de negative asupra derulării întregului proces.

Ca şi în cazul celorlalte elemente ale actului de comunicare şi în privinţa *feed-back*-ului există preocupări de tipologizare pe de o parte, iar, pe de altă parte, de identificare şi precizare a contextelor specifice în care se poate folosi un anumit tip de *feed-back*, lucru extrem de important mai ales din perspectiva practicienilor fie ei institutori, profesori, animatori în educaţie.

h) **Zgomotul** nu poate fi ignorat şi eludat după părerea noastră din schema actului de comunicare chiar şi dintr-un simplu motiv că respectivul proces nu se desfăşoară „în vitro" astfel încât să nu existe surse care bruiază mai mult sau mai puţin emiterea şi respectiv receptarea mesajelor. La modul concret, unele zgomote pot fi întâlnite la nivelul canalului fizic dar altele pot fi produse sau generate de înşişi actanţii comunicării fără ca ei să conştientizeze acest fapt şi fără să anticipeze că respectivele zgomote se constituie în obstacole reale ale comunicării, aşa cum se va vedea când vom aborda această problemă.

Conştientizarea rolului avut de zgomote în alterarea comunicării poate conduce iniţial la identificarea acestora şi implicit a cauzelor care le generează urmând ca, în faza imediat următoare, să se găsească soluţii pentru eradicarea sau măcar pentru diminuarea incidenţei lor asupra desfăşurării procesului.

De asemenea, dacă o parte din zgomote sunt produse de înşişi actanţii comunicării,se poate acţiona asupra acestora încât ei să şi le asume şi implicit să-şi restructureze comportamentele de subiecţi comunicatori astfel încât efectele perturbării sonore să devină nesemnificative în economia generală a procesului.

i) **Contextul** este un element cheie al comunicării pentru că aceasta se desfăşoară întotdeauna în cadre specifice, în împrejurări distincte care se repercutează inevitabil asupra desfăşurării procesului, cât şi asupra efectelor pe care acesta le determină.

Putându-se constitui atât în factori facilitatori, cât şi în bariere de restricţionare, elementele contextului trebuie să fie bine cunoscute pentru a se putea interveni la nivelul unora cu scopul ca actul de comunicare să se desfăşoare în condiţii de normalitate.

De asemenea, nu trebuie ignorat rolul aparte pe care îl are fiecare tip de context asupra comunicării şi implicit genul de intervenţii care pot fi operate la

nivelul fiecăruia pentru ca procesul comunicațional să fie facilitat și adus la parametri mai înalți de productivitate.

În pofida importanței pe care o are contextul în structura generală a actului de comunicare nu putem aduce, în acest cadru enunțiativ, argumente suplimentare care să demonstreze în mai mare măsură rolul jucat de acesta în desfășurarea și fluidizarea procesului analizat. Această măsură recuperatorie va fi operată într-un alt capitol al lucrării în care contextul va beneficia de o tratare mai amănunțită în virtutea statutului de factor facilitator de natură lingvistică, implicat maximal în susținerea comunicării.

Chiar prezentarea sumară a elementelor actului de comunicare conduce spre două concluzii care trebuie luate în considerare întotdeauna când se analizează procesul amintit:

a) nu poate fi înțeles procesul de comunicare și de asemenea nu se poate realiza în condiții optime dacă nu se cunosc și nu se au în vedere particularitățile și caracteristicile fiecărui element în parte, luat ca entitate distinctă în cadrul respectivei structuri; orice necunoaștere sau ignorare a unor caracteristici intrinseci elementelor actului, poate avea consecințe nefaste, începând cu cele mai reduse (pierderi de informație, disconfort psihic, încercare de lateralizare a comunicării) și culminând cu cele mai grave concretizate în distorsionări de mesaje, apariția disonanței cognitive, întreruperea actului comunicativ;

b) nu se poate realiza în condiții de optimalitate respectivul proces dacă nu se au în vedere interdependențele elementelor actului de comunicare apărute efectiv în cadrul desfășurării procesului, condiție necesară pentru că, în unele cazuri sau situații, interacțiunile pot fi benefice și productive pe când în altele dimpotrivă, pot fi generatoare de disfuncționalități. Cunoscându-se deci aceste legături potențiale, este posibil și chiar dezirabil, să se creeze oportunități astfel încât, elementele actului de comunicare să se susțină reciproc și eventual să-și

contracareze unele disfuncționalități care apar, inevitabil în anumite momente sau faze.

2. Modalități de abordare a comunicării. Constituindu-se într-o problemă de vastă complexitate, comunicarea ocazionează abordări aparținând unor discipline destul de diferite precum filozofia, cibernetica, lingvistica, psihologia, psiholingvistica, pedagogia, sociologia, biologia, fiecare dintre acestea însă tratând-o dintr-o altă perspectivă, propunând paradigme explicative specifice astfel încât respectivul proces se particularizează de la un domeniu la altul în funcție de specificul și determinările acestuia.

Statutul acesta favorizează comunicarea ca perimetru investigativ facilitându-se posibilitatea tratării interdisciplinare astfel încât, o serie de aspecte ale procesului *să fie abordate din perspectiva mai multor discipline.* În esență, dacă există cum spunea L. D'Hainaut (1981), posibilitatea ca unele noțiuni sau principii să fie comune unui grup de discipline (autorul belgian le mai numea și „orientate"), este benefic ca în jurul acestora să fie derivate cunoștințe și informații provenind de la științele respective. Procedându-se astfel, un aspect sau un principiu al comunicării poate fi multiplu investigat din perspectiva mai multor discipline, exemplul cel mai elocvent constituindu-l probabil principiul *feed-back*-ului, care poate fi analizat din perspectiva ciberneticii, psihologiei, pedagogiei, biologiei, obținându-se în finalul demersului o percepție mai clară și mai coerentă despre respectivul aspect fie că este vorba de înțelegerea specificității acestuia, fie de modalitățile în care poate fi utilizat mai eficient.

Pe de altă parte, deși partajată de mai multe discipline, comunicarea ca problematică, *rămâne eminamente de natură psihopedagogică,* lucru demonstrabil atât prin relevarea specificității sale, cât și prin numărul mare de lucrări care i-au fost consacrate de către domeniul psihopedagogiei. Preeminența naturii

psihopedagogice a comunicării poate fi argumentată, în primul rând, prin faptul că procesul de instruire poate fi echivalat şi cu un proces de comunicare, în cadrul căreia, schimburile dintre partenerii implicaţi (profesori şi elevi) sunt destul de diferenţiate şi nereductibile la dimensiunea lor cognitivă, deşi, într-o proporţie semnificativă, în cadrul procesului, se vehiculează mai ales informaţii, cunoştinţe, noţiuni, modele, raţionamente etc., fără a se neglija însă şi alte tipuri de conţinuturi care vizează în speţă diverse segmente ale personalităţii umane (afectivitate, motivaţie ş.a.).

Alt argument, care poate susţine predominanţa naturii psihopedagogice a comunicării, provine chiar din specificul procesului instructiv-educativ, care are ca obiectiv fundamental şi formarea la elevi a unor atitudini care să fie dezirabile şi consonante cu evoluţiile şi exigenţele specifice societăţii în care se realizează acest gen de activitate. Dobândirea acestor achiziţii însă, obiectivate în atitudini, concepţii, sentimente nu este posibilă în afara procesului de persuasiune care, la rândul său, este determinat de felul cum se realizează comunicarea. În sfârşit, un ultim argument îl constituie faptul că, în procesul de instruire-învăţare, comunicarea are un statut cu totul special constituindu-se, în acelaşi timp, atât în premisă care condiţionează buna desfăşurare a procesului de instruire, dar şi în rezultat sau produs cu parametrii ridicaţi în situaţia când instruirea s-a desfăşurat în condiţii optime.

2.1. ***Abordarea comunicării din perspectiva filozofiei*** reprezintă cu siguranţă o direcţie mai puţin conturată comparativ cu altele aparţinând unor discipline „consacrate" în probleme de studierea comunicării precum psihologia, pedagogia sau sociologia, care au tratat respectivul proces, cel puţin sub anumite aspecte, într-o manieră exhaustivă. Chiar dacă aceasta este realitatea, este îmbucurător că şi filozofia abordează comunicarea în virtutea statutului de ştiinţă

sau disciplină „unificatoare", în calitate de disciplină care atribuie semnificație descoperirilor realizate în variatele domenii ale cunoașterii, oferind în plus acestor domenii posibilitatea de a-și cunoaște prin reciprocitate cel puțin realizările care vizează aceeași temă sau problematică, demes care, în absența filozofiei, pare destul de greu de realizat.

Dincolo de aspectele pur tehnice circumscrise comunicării de care se ocupă mai ales psihologia, pedagogia și sociologia, filozofia poate veni cu reflecții extrem de interesante pe care să le atașeze comunicării în calitate de proces cu semnificații multiple. Psihologia, așa cum aminteam la începutul capitolului, ipostaziază, printr-o voce atât de autorizată cum este cea a lui R. Ghiglione, ființa umană într-un „l'homme communicant" ceea ce sugerează că întregul destin al omului este circumscris spectrului comunicării dar există și enunțuri de genul *„dacă tăceai, filozof rămâneai"* care valorizează, nu în mai mică măsură, și situațiile non-comunicative care, nolens-volens, fac parte din dimensiunea existențială ca toate celelalte aspecte ce beneficiază de o valorizare mai bună.

Revenind acum la modul aparte de tratare a comunicării din perspectiva filozofiei se poate afirma că unele lucrări sau manuale de filozofie mai vechi sau mai recente, repertorizează deja tema în discuție în panoplia subiectelor abordate, ceea ce înseamnă o valorizare pozitivă a comunicării, alături de alte teme considerate ca fundamentale precum *„Spațiul, timpul, istoria", „Științele materiei", „Ideea de adevăr", „Dreptatea"*, etc.

Pe această poziție se situează și doi autori contemporani, A. Vergez și D. Huisman (1995, pp.98-129) care, într-un capitol destul de consistent surprind elementele de specificitate ale comunicării umane comparativ cu cea a animalelor, subliniază faptul că limbajul nu este numai un element al culturii ci și vehiculul acesteia, fac aprecieri chiar asupra unor funcții ale limbajului cum sunt cea *expresivă*, cea *magică* și cea *estetică*, cu ilustrări mai ales din texte filozofice și

literare (de exemplu din Maurice Merleau – Ponty şi V. Hugo), atingând tangenţial chiar unele aspecte ce ţin de sociologia limbajului sau de patologia acestuia motiv pentru care „problema afaziei" ocupă un loc distinct în structura generală a capitolului.

Nefocalizându-se în mod constant pe aspectele pur tehnice ale comunicării, A. Vergez şi D. Huisman manifestă o apetenţă mai mare spre autori consacraţi în filozofie şi lingvistică (de exemplu A. Martinet, R. Jakobson, G. Bachelard, E. Benveniste, F. de Saussure) dar cu preocupări şi contribuţii şi în probleme de comunicare şi mai puţin spre alţii care, s-au distins ca specialişti de marcă în domeniul respectiv marcând evoluţia acestuia în mod fundamental.

Chiar şi sub această rezervă, abordarea comunicării din perspectiva filozofiei nu poate fi decât încurajatoare mai ales din pespectiva evoluţiilor ulterioare a cercetărilor care anvizajează procesul, în diverse maniere de mono sau interdisciplinaritate, cu mijloace eventual perfecţionate şi chiar în virtutea unor obiective care parţial pot fi reanalizate.

Mai mult chiar, în probleme de comunicare, filozofia poate şi ar trebui să stipuleze un cod deontologic care ar delimita cadrele, condiţiile, mijloacele, statutul comunicatorilor, în ideea ca respectivul proces să inducă progrese şi efecte benefice eliminându-se astfel posibilitatea ca efectele sale să fie negative sau generatoare de suferinţă.

2.2.Perspectiva psihologică asupra comunicării este mult mai vastă putându-se afirma, fără teama de a exagera ca, pentru psihologie, comunicarea reprezintă chiar o temă sau o problematică predilectă lucru demonstrabil prin faptul că fiecare ramură a psihologiei, oferă o paradigmă distinctă în tratarea respectivului proces.

În consecință, problema comunicării poate fi analizată mai întâi la nivelul psihologiei generale, care oferă o paradigmă explicativă cu grad mai mare de generalitate, care stabilește repere și cadre de referință pentru celelalte ramuri menite să particularizeze respectiva paradigmă la specificul și problematica domeniului propriu. Apoi, comunicarea poate fi surprinsă la nivelul psihologiei copilului, avându-se în vedere cu precădere aspecte legate de structura dinamică a procesului pe diferitele nivele sau paliere ale dezvoltării, aici putându-se releva, nu numai caracteristicile sau particularitățile comunicării infantile, ci și demersurile de ordin educațional care sprijină dezvoltarea neîntreruptă a comunicării și ridicarea ei la standarde tot mai înalte de productivitate și eficiență. Analiza poate fi în continuare realizată la nivelul psihologiei sociale, care își focalizează demersurile pe statutul comunicatorilor, pe potențialul comunicațional al diverselor contexte în care se realizează aceasta, pe caracteristicile diverselor rețele de comunicare care se pot structura în cadrul desfășurării procesului și, pe factorii care sunt implicați în mecanismul de formare sau de schimbare a atitudinilor. Nu lipsită de interes ni se pare și abordarea oferită de psihopedagogie (defectologie) pentru că, în anumite cazuri, comunicarea se realizează în cazul existenței unui handicap sau deficit, fie că este vorba de un handicap intelectual sau de unul senzorial (debilitate mintală, hipoacuzie sau surditate, ambliopie etc.), în toate aceste situații comunicarea dobândind particularizări distincte, fie că este vorba de modalitățile de realizare, fie de procedeele și tehnicile de dezvoltare a acesteia.

Regăsirea problematicii comunicării la nivelul mai multor ramuri ale psihologiei reprezintă, indubitabil, un avantaj concretizat atât în cunoașterea mai profundă a respectivului proces pe linia decelării mecanismelor de producere și realizare, cât și în privința transferabilității unor aspecte de la un domeniu la altul în funcție de necesitățile de moment sau de perspectivă ale fiecărei discipline în

parte. De exemplu, pedagogia ca ştiinţă, nu poate să amelioreze comunicarea în clasă dacă nu are în vedere şi aspecte care sunt specifice şi circumscrise altor ramuri ale psihologiei, cum se întâmplă în cazul dezvoltării bazei semantice a limbajului, achiziţie de care este răspunzătoare în primul rând psihologia copilului sau în cel al formării sau schimbării de atitudini care reprezintă o problematică distinctă a psihologiei sociale.

2.2.1. Analiza comunicării din perspectiva psihologiei generale reprezintă, neîndoielnic, debutul oricărui demers în abordarea comunicării înţelegându-se de la sine că, paradigma cea mai acoperitoare şi implicit cea mai productivă, poate fi oferită de disciplina amintită, paradigmă care, la rândul său, poate fi uşor transferată şi adaptată la alte discipline care tratează oarecum diferit aspectele comunicării.

Pe de altă parte, nu poate fi omis faptul că, însăşi psihologia generală prezintă diferenţieri în analiza procesului comunicaţional, lucru probat peremptoriu de conţinutul unor lucrări în cadrul cărora apare, în mod distinct, tratată comunicarea.

La modul general, lucrările de psihologie generală care tratează problema comunicării sunt încadrabile în trei categorii după cum urmează:

a) lucrări în care comunicarea este practic ipostaziată şi redusă la una din formele sale şi anume la comunicarea verbală, concretizată în capitole destinate limbajului, aici putând fi citate studiile multor autori români şi străini;

b) lucrări în care comunicarea nu este redusă numai la limbaj, ci este abordată dintr-o perspectivă mai largă cum se întâmplă în cazul unor autori precum N. Hayes şi S. Orrell (1997) sau M. Zlate (2000) care au în vedere nu numai componenta verbală ci şi alte forme care sunt inexorabil circumscrise comunicării. Spre exemplificare N. Hayes şi S. Orrell abordează, în lucrarea amintită,

comunicarea în cadrul a două capitole, în capitolul al zecelea capitol intitulat *„Limbajul"* (pp.148-166), analizându-se componenţa sau forma verbală a procesului respectiv, iar în capitolul şaptesprezece intitulat chiar *„Comunicarea"* (pp.279-299) se vizează şi alte modalităţi cum sunt *„Contactul vizual"*, *„Expresia facială"*, *„Gesturile"*, *„Atingerea"*, *„Proximitatea"*, *„Îmbrăcămintea"*. Într-o manieră asemănătoare procedează şi M. Zlate în lucrarea citată conferindu-i capitolului al şaisprezecelea un titlu sugestiv *„Comunicarea şi limbajul"* (pp.183-204) în care se vizează aspectele fundamentale ale comunicării cât şi principalele modalităţi de realizare a acesteia;

c) lucrări de psihologie destinate în mod exlusiv comunicării de genul celor elaborate de autori precum M. Knapp (1978), V. Richmond, J. Mc.Croskey, S. Payne (1987), S. Hybels şi R. Weaver (1989), care abordează în mod exhaustiv comunicarea sub multitudinea aspectelor pe care aceasta le încorporează.

Revenind asupra aspectelor paradigmatice oferite de psihologia generală în tratarea comunicării se poate afirma că, lucrările din prima categorie, deşi îşi focalizează demersul în mod maximal pe modalitatea verbală ating, de cele mai multe ori, în mod implicit şi alte elemente ale comunicării care nu se constituie în parte integrantă a modalităţii verbale care beneficiază de o tratare „in extenso".

Acest lucru se poate vedea uşor dacă se fac referiri la câteva lucrări reprezentative de psihologie generală în care este vizibilă apetenţa pentru tratarea comunicării verbale dar, nu este omisă nici invocarea, măcar pasageră, a altor aspecte ce conferă comunicării o înţelegere complinită şi oarecum nuanţată. Spre exemplificare, într-o lucrare devenită clasică de acum, R.C.Atkinson şi alţii (1993) într-un capitol intitulat *„Limbaj şi comunicare"*, pe lângă aspecte specifice comunicării verbale de genul „nivelele limbii", „unităţile şi procesele unui limbaj", „efectele contextului în înţelegere şi producere", „dezvoltarea limbajului" etc., pe care o consideră ca parte componentă a comunicării umane, se referă

într-un paragraf destul de consistent, intitulat sugestiv „Alte specii pot învăța limbajul oamenilor ?" și la alt tip de comunicare și anume la comunicarea animală, concluzionând că, deși animalele pot folosi și învăța anumite tehnici de comunicare, ele nu posedă totuși capacitatea de a dobândi limbajul articulat în forma în care este cunoscut și utilizat astăzi. Dobândirea limbajului de către animale, conchid autorii, „ar reprezenta un miracol revoluționar ca și când am găsi o insulă cu oameni care ar putea fi învățați să zboare".

Pe aceeași linie se înscrie și un alt autor, L.M. Sdorow (1993, pp.374-384) care, într-un spațiu nu prea consistent acordat limbajului, se concentrează tot pe comunicarea verbală și implicit pe aspectele specifice acesteia reamintind, numai în treacăt, că și alte ființe comunică între ele dar, nu prin folosirea limbajului ci, prin alte canale, cum se întâmplă în cazul albinelor care semnalează poziționarea sursei de hrană prin efectuarea unor mișcări în formă de cerc pe peretele stupului sau, a unor mișcări în formă de opt, atunci când sursa este mai îndepărtată de locul stupului.

Un alt exemplu invocat de L.M. Sdorow se referă la modul de comunicare dintre maimuțe „care folosesc anumite sunete, strigăte pentru semnalarea prezenței unui dușman care poate fi un vultur, un șarpe boa sau un leopard. Ceea ce trebuie menționat este faptul că, de la un caz la altul, comportamentul comunicațional al maimuțelor este diferit, aspect ce poate fi întâlnit desigur și la alte specii de animale".

Pentru a elimina fenomenul de redundanță mai citățm un singur autor încadrabil în această categorie și anume pe H. Gleitman (1994, pp.324-374) care tratează extrem de amănunțit limbajul, deci forma verbală a comunicării și mult mai redus pe celelalte. Chiar și simpla enumerare a paragrafelor etichetate cu titluri precum *„Principalele proprietăți ale limbajului"*, *„Structura limbajului"*, *„Înțelesurile și ierarhia lingvistică"*, *„Înțelegerea"*, *„Sporirea limbajului în*

copilărie", „Dezvoltarea limbajului", reprezintă dovada peremptorie a apetenței acestui autor pentru comunicarea umană şi în special pentru dimensiunea verbală a acesteia. Ca şi în cazul celorlalți autori americani citați anterior, trimiterea la alte forme de comunicare este sporadică şi mai puțin consistentă.

Lucrările de psihologie generală încadrabile în cea de a doua categorie, echilibrează, s-ar putea spune, modul de tratare a celorlalte modalități de comunicare astfel încât, beneficiază de analize şi alte forme în afara comunicării verbale, lucru extrem de important deoarece, reducerea comunicării numai la forma verbală, amputează oarecum dimensiunea reală a procesului luat în discuție pe de o parte, iar, pe de altă parte, poate induce ideea, la cei mai puțin familiarizați cu problemele comunicării că, celelalte modalități au o importanță neglijabilă comparativ cu cea verbală, lucru care nu este de loc adevărat.

În privința lucrărilor încadrabile aici , la autorii deja amintiți (N. Hayes şi S. Orrell, M. Zlate) ar putea fi alăturați şi alții precum P. Popescu-Neveanu (1977, cap. VII) sau M. Reuchlin (1999, pp.275-387) ambii acordând spații extinse problemelor comunicării dintr-o perspectivă paradigmatică foarte apropiată, cea a funcției semiotice, în pofida faptului că cele două lucrări sunt ecartate în timp de un interval de aproape două decenii.

În sfârşit, aşa cum aminteam, lucrările de psihologie generală din cea de a treia categorie se disting prin faptul că abordează comunicarea în mod exhaustiv deşi, de la un autor la altul, este posibil ca ponderile oferite fiecărei modalități în parte să fie destul de diferite.

Un exemplu edificator în acest sens este lucrarea aparținând autorilor americani S. Hybels şi R. L. Weaver şi amintită anterior care, în cele patru părți ale sale abordează probleme ale comunicării de genul: Partea *I „Principiile de bază ale comunicării"*, cap.1 *„Procesul de comunicare"*, cap.2 *„Eul şi comunicarea"*, cap.3 *„Ascultarea"*, cap.4 *„Comunicarea verbală"*, cap.5

„Comunicarea nonverbală", Partea a II-a, *„Comunicarea interpersonală"*, cap.6 *„Relațiile interpersonale"*, cap.7 *„Evaluarea și îmbunătățirea relațiilor interpersonale"*, cap.8 *„Interviul"*, Partea a III-a *„Comunicarea în grupuri"*, cap.9 *„Grupurile mici"*, cap.*10 „Conducător și participant la responsabilități"*, Partea a IV-a *„Comunicând în public"*, cap.11 *„Luarea startului"*, cap.12 *„Căutarea esențialului în vorbire"*, cap.13 *„Organizarea și conturarea vorbirii"*, cap.14 *„Prezentarea comunicării"*, cap.15 *„Cuvântarea - comunicarea cu scop informativ"*, cap.16 *„Comunicarea cu scop persuasiv"*.

Analizând repertorizarea efectuată de autorii citați, problemelor comunicării, ușor se poate constata că ei anvizajează respectivul proces în primul rând, din perspectiva contextului de realizare a acestuia și de asemenea, din perspectiva numărului de membri angajați în actul comunicării. Acordând prioritate criteriilor menționate, pare justificată subponderarea altor criterii și, în primul rând, al canalului prin care se realizează aceasta, aspect demonstrabil prin maniera de grupare a problemelor comunicării în cadrul unor capitole, cea mai frapantă fiind cea legată de neincluderea *„Ascultării"* sau a *„Interviului"* în comunicarea verbală ci constituirea de capitole sau entități distincte pentru respectivele variabile.

Continuând analiza din perspectiva paradigmatică, pot fi detașate și decelate și alte aspecte diferențiatoare prin care se disting autorii citați comparativ cu alți specialiști care abordează comunicarea. De exemplu, în structura lucrării este tratată distinct „comunicarea verbală" (cap.4) dar, sub aspect paradigmatic, respectiva modalitate beneficiază de o abordare în multe privințe diferită, de cea conferită de lucrările de psihologie din prima categorie, la care ne-am referit anterior și care, în esență, reduc comunicarea numai la problemele limbajului. La modul general, se poate spune că, în timp ce în alte lucrări de psihologie generală, comunicarea verbală, deci limbajul, este tratată mai mult dintr-o perspectivă

explicativ-descriptivă, în lucrarea lui S. Hybels şi a lui R.L. Weaver, accentul se pune mai mult pe aspectul *funcţional-normativ* menit să amplifice productivitatea şi eficienţa acestei modalităţi de comunicare.

Alţi autori, şi nu puţini la număr, deşi abordează exclusiv comunicarea în lucrările lor, îşi restrâng demersul numai la nivelul comunicării nonverbale pe care, într-adevăr, o analizează într-o manieră exhaustivă. Ar putea fi enumeraţi aici, în această privinţă M.L. Knapp şi J.A. Hall (1992), care prezintă şi o detaliată taxonomie a comportamentului nonverbal (pp.3-49) în care sunt încadrate ca elemente structurale: *mediul comunicării, aspectul fizic al comunicatorilor, proximitatea, mişcarea corpului sau comportamentul cinetic,* acesta din urmă incorporând la rândul său *gestica, postura, comportamentul tactil, expresiile faciale, comportamentul ochilor*, toate analizate *in extenso* în capitole distincte ale lucrării.

Analizând structura fiecărui capitol în parte din perspectivă paradigmatică, se poate constata cum fiecare componentă a comportamentului nonverbal beneficiază de o schemă sau matrice de analiză, în care sunt incluse caracteristicile sau însuşirile canalului respectiv, funcţiile pe care le îndeplineşte în contextul general al comunicării, prezentarea unor tipologii sau clasificări care s-au structurat în timp cum se întâmplă de exemplu în cazul gestualităţii sau al proximităţii, şi chiar evoluţia diverselor modalităţi nonverbale dintr-o perspectivă ontogenetică, prin marcarea celor mai evidente achiziţii corelate cu anumite segmente de vârstă.

Chiar dacă sub aspectul repertorizării aspectelor comunicării cartea autorilor citaţi nu se deosebeşte fundamental de altele, care reprezintă deja repere esenţiale în domeniul comportamentului nonverbal, ea se distinge prin maniera exhaustivă de tratare şi printr-o bibliografie extrem de consistentă şi de centrată pe problemele luate în discuţie.

Toate exemplele oferite din perimetrul psihologiei generale arată cum, problematica comunicării s-a structurat şi diversificat în timp având ca punct de plecare, este adevărat, modalitatea verbală, la care s-au adăugat succesiv şi alte canale, printre cele mai recente putând fi considerate comunicarea prin ambient sau comunicarea prin intermediul mirosului.

2.2.2. Analiza comunicării din perspectiva psihologiei vârstelor îşi are importanţa sa dacă se acceptă faptul că respectivul proces reprezintă o structură dinamică, modificabilă în timp, mai ales sub impulsul influenţelor mediului şi a celor de natură educaţională. Este o structură dinamică ce evoluează în timp, de la o etapă de vârstă la alta, prin achiziţii ce obiectivează o multitudine de indicatori care, la rândul lor, se constituie în adevărate repere ale dezvoltării ontogenetice.

Chiar dacă în domeniul comunicării nu există o stadialitate aşa de celebră cum se întâmplă în cazul dezvoltării gândirii prin paradigma arhicunoscută elaborată de J. Piaget, nu s-ar putea spune că există discrepanţe fundamentale, între modul de evoluţie a gândirii şi modul de evoluţie a comunicării în dezvoltarea ontogenetică a fiinţei umane.

Cunoaşterea acestor etape este necesară atât dintr-o perspectivă pur explicativă, pentru relevarea mecanismelor care stau la baza trecerii de la un stadiu la altul, dar şi din perspectivă educaţională pentru că, o dată cunoscute mecanismele, pot fi concepute sau elaborate programe de stimulare care să fie adecvate caracteristicilor şi particularităţilor fiecărui stadiu în parte, astfel încât, achiziţiile să fie asigurate într-un timp previzibil.

Aceasta este raţiunea pentru care toate lucrările de psihologie a copilului, sau de psihologie a vârstelor, şi-au structurat paradigme de abordare a comunicării infantile oferite atât utilizatorilor, deci celor care lucrează nemijlocit cu copilul,

institutori sau profesori, dar şi celor care se formează pentru o viitoare carieră didactică .

Analiza mai detaliată a unor lucrări de psihologia copilului relevă o structură paradigmatică de tratare a comunicării, care debutează cu primii doi ani de la naştere şi în care respectivul proces este integrat într-o ierarhie mai cuprinzătoare şi anume în dezvoltarea cognitivă, care continuă cu perioada preşcolară şi care se finalizează cu perioada şcolară, cu toate substadiile acesteia, adică şcolaritatea mică, mijlocie şi mare. Apoi, în cadrul acestei paradigme generale, analizele sunt focalizate pe aspecte sau teme care sunt specifice domeniului psihologiei copilului.

De exemplu Kathleen Stassen Berger (1986, pp.194-209; 298-311; 398-408) analizează în cadrul perioadei 0-2 ani ca probleme distincte *„teorii despre dezvoltarea limbajului"*, în care îşi focalizează atenţia în mod exclusiv pe teoriile aparţinând lui B.F. Skinner şi N. Chomsky, apoi *„trepte în dezvoltarea limbajului"* în care inventariază achiziţiile lingvistice asociate anumitor repere cronologice de genul, achiziţii la 2, 6, 10, 12, 12 - 18, 21, 24 luni, neomiţând să sublinieze nici rolul decisiv pe care îl are interacţiunea adultului şi a copilului la această vârstă în dezvoltarea şi susţinerea comunicării.

În cadrul celei de a doua perioade care circumscrie perioada preşcolarităţii, analiza vizează relaţia dintre limbaj şi gândire, problemele legate de extensia vocabularului şi, de asemenea, cele legate de învăţarea gramaticii. De asemenea, nu sunt trecute cu vederea nici diferenţele care apar în dezvoltarea limbajului la copiii care se situează în această perioadă de vârstă.

În cazul celei de a treia perioade (este vorba de vârsta şcolară), autoarea păstrează o anumită similaritate paradigmatică revenind asupra problemelor legate de dezvoltarea vocabularului şi de învăţarea gramaticii, la care adaugă aspecte ce

ţin de utilizarea, în cazul unor copii, a unei engleze oarecum diferite de cea standard şi bineînţeles probleme legate de învăţarea unei limbi străine.

Într-o altă lucrare de psihologia vârstelor Diane E. Papalia şi Sally Wendkos Olds (1992, pp.129 - 136; 195 - 197; 257 - 258) paradigma de abordare a comunicării este asemănătoare, în cazul primei perioade de vârstă (copilăria timpurie) insistându-se asupra *„teoriilor despre achiziţionarea limbajului"*, asupra *„fazelor de dezvoltare asupra limbajului"* asupra *„caracteristicilor vorbirii timpurii"*, şi asupra *„influenţelor exercitate asupra dobândirii limbajului"*, toate aceste direcţii beneficiind de analize extrem de amănuţite şi de argumentate.

Cea de a doua perioadă, cea a preşcolarităţii, cuprinsă între 3-6 ani, căreia de altfel nici nu i se alocă decât două pagini, cuprinde aspecte referitoare la utilizarea cuvintelor, la construcţia propoziţiilor şi frazelor, la învăţarea gramaticii, la modul de interacţiune copil - adult. Tot în cadrul acestei perioade sunt avute în vedere aspecte privitoare la dimensiunea socială a comunicării şi de asemeni cele referitoare la apariţia şi funcţionalitatea limbajului interior.

Ultima revenire asupra problemelor limbajului şi a comunicării se face în cadrul abordării copilăriei mijlocii, când se insistă pe achiziţionarea structurilor sintactice complexe şi pe aspecte ce ţin, cum spun autoarele, de „metacomunicare", adică de perfecţionarea procesului înţelegerii, ca o competenţă lingvistică cu grad mai înalt de complexitate.

Fără a mai veni şi cu alte exemplificări, se poate trage concluzia ca, paradigma comunicării din perspectiva psihologiei vârstelor este interesantă şi productivă din mai multe considerente şi mai ales, din perspectiva ameliorării acesteia sub impulsul unor influenţe educaţionale bine gestionate şi administrate în momentele cele mai oportune ale ontogenezei. De asemenea, cunoaşterea dificultăţilor, pe care le întâmpină copilul în actul comunicării, poate stă la baza unei individualizări a instruirii astfel încât fiecărui elev comunicator, să i se ofere

ocazii şi contexte de comunicare adaptate competenţelor sale lingvistice şi trăsăturilor sale de personalitate. Negândită astfel, comunicarea poate deveni prea *„uniformizată"* şi constrângătoare pentru un număr considerabili de elevi, care, ori nu vor avea iniţiativă în comunicare, pentru că această competenţă nu se stimulează în mod deliberat de către profesori, ori nu vor putea face faţă obstacolelor care apar în cazul când exigenţele sunt prea înalte sau stilul didactic mai puţin permisiv.

2.2.3. ***Abordarea comunicării din perspectiva paradigmelor psihologiei sociale*** reprezintă şi o schimbare a planului de analiză dar şi un progres deoarece, în contextul acestei ramuri a psihologiei, comunicarea se tratează în strânsă corelaţie cu un alt proces şi anume cu cel al persuasiunii, problematică ce a ocazionat investigaţii încă din deceniile al V-lea şi al VI-lea, când o serie de cercetători americani, precum C. Hovland, I. Janis, H. Kelley (1953) şi W. Mc.Guire (1969, pp.136-314) au identificat fazele sau etapele incluse în fenomenul persuasiunii care se ierarhizează în următoarea configuraţie:

a) o fază de expunere a mesajului, în cadrul căreia destinatarul vine efectiv în contact cu mesajul prin intermediul unor canale destul de diferite, precum vizionarea unor programe de televiziune, lectura unor ziare sau reviste, audierea unor conferinţe sau cursuri etc ;

b) o fază de acordare a atenţiei mesajului recepţionat, ce presupune depunerea unor eforturi din partea destinatarului pentru ca recepţia să se facă în condiţii optime şi cu pierderi cât mai reduse ;

c) o fază de înţelegere sau comprehensiune, în cadrul căreia receptorul conferă semnificaţii semnalelor vizuale şi auditive, semnificaţii care îi sunt specifice şi care, eventual, îl diferenţiază de o altă persoană aflată în aceeaşi ipostază;

d) o fază de acceptare sau de respingere a opiniei emise, moment în care receptorul își structurează o judecată sau o apreciere prin care își exprimă acordul sau dezacordul față de enunțurile exprimate și își formează eventual o nouă atitudine;

e) o fază de persistență a schimbării atitudinii. În cazul în care mesajul a determinat formarea unei noi atitudini, aceasta trebuie să persiste în timp pentru ca să se poată aprecia că persuasiunea s-a realizat realmente ;

f) o fază de acțiune în cadrul căreia atitudinea nou formată se obiectivizează în comportamente observabile pe care receptorul le etalează în situații foarte diferite.

Tot pe linia decelării mecanismelor persuasiunii, se situează și un alt autor american, J. N. Kapferer (1978, pp.15, 64, 104, 177) în al cărui model, principalele elemente, care afectează procesul persuasiv sunt:

a) natura și calitățile sursei;

b) natura și calitățile mesajului;

d) natura și calitățile canalului;

e) natura și calitățile destinatarului.

*a)**Natura și calitățile sursei*** sunt obiectivate în nivelul de educație, în statutul social, în titlurile pe care le posedă, în modul de prezentare, toate acestea afectând gradul de credibilitate pe care receptorul îl va atașa mesajului primit .

*b)**Natura și calitățile mesajului*** reprezintă de asemenea o variabilă importantă pentru că, în privința conținutului mesajelor, acestea pot fi destul de variate, putându-se identifica mesaje umoristice, cu imagini vizualizate, animate, televizate, apropiate mai mult sau mai puțin de punctele de vedere ale receptorului, toate acestea repercutându-se într-un anumit fel asupra actului persuasiv. De asemenea, un impact considerabil îl va avea și structura mesajelor,

fie că este vorba de tipul de argumente folosite, de tipul de concluzii inferate şi chiar de modul de prezentare a acestora .

*c) **Natura şi calităţile canalului sau mediului*** se concretizează în contextele concrete în care se realizează procesul persuasiv, ori, din această perspectivă, unele împrejurări sunt mai mult sau mai puţin favorabile formării sau schimbării atitudinilor, motiv pentru care, se impune cunoaşterea acestora, pentru a le putea anticipa efectul asupra publicului vizat. De exemplu, una va fi reacţia individului izolat şi alta va fi în cazul în care el aparţine unui grup, ştiindu-se că în acest context acţionează fenomenele de *contagiune* şi de *facilitare* socială. Una va fi reacţia lui în cazul în care se plasează într-un context de muncă productivă şi cu totul alta, în cazul în care, se plasează în activităţi specifice loisirului. Una va fi reacţia în condiţiile în care individul se află în plenitudinea forţelor de sănătate şi cu totul alta, în cazul în care are probleme de natură medicală şi, evident, exemplele ar putea continua.

*d) **Natura şi caracteristicile receptorului*** au, indubitabil, un impact considerabil asupra procesului persuasiv motiv pentru care, se impune nu numai cunoaşterea acestora, ci şi anticiparea urmărilor avute asupra formării sau schimbării atitudinilor. Varietatea acestor caracteristici face posibilă gruparea lor în următoarele categorii:

d_1) *elemente socio-demografice*: în care se pot regăsi vârsta, sexul, statutul socio-economic, apartenenţa politică, stilul de viaţă;

d_2) *elemente cognitive*, obiectivate în nivelul de inteligenţă, capacitatea de înţelegere, capacitatea de relaţionare şi procesare a informaţiilor, nivelul de instruire, metodele şi tehnicile de muncă intelectuală;

d_3) *elemente afective* în rândul cărora pot fi menţionate disponibilităţile afective, aprecierea de sine, motivaţia care îl caracterizează, echilibrul afectiv, anxietatea.

Având în vedere această varietate de caracteristici întâlnite la nivelul receptorilor, se şi poate explica cum, mesaje identice, pot avea efecte diferite la nivelul acestora şi, ca o consecinţă firească, pot forma atitudini care să nu fie întotdeauna congruente.

Alţi reprezentanţi ai psihologiei sociale oferă, de asemenea, paradigme interesante ale comunicării accentuând o dimensiune sau alta a respectivului proces fie din cauza interesului mai mare sau mai mic pe care îl au faţă de această problematică, fie apartenenţei la un anumit „curent" sau „şcoală psihologică", ele însele trasând uneori cadre interpretative pe care cercetătorii, aproape involuntar, nu doresc să le depăşească sau să le transgreseze.

În perimetrul psihologiei româneşti M. Zlate (1972, pp.158-183) abordează comunicarea cu referire expresă la grupurile şcolare, propunând o paradigmă ce include ca elemente structurale *definirea procesului de comunicare, tipurile (sau modalităţile) de comunicare, obstacolele întâlnite în comunicare, factorii care favorizează sau frânează comunicarea*, reuşind să contureze în final o imagine de ansamblu a procesului cu principalele sale direcţii şi determinări.

Încercând să se distanţeze atât de autorii care lărgesc nepermis de mult sfera şi conţinutul comunicării, dar şi de cei care o limitează sau restrâng numai la schimbul de mesaje, autorul oferă o definiţie mult mai susceptibilă să surprindă specificitatea procesului relevând *„ca fiind esenţial pentru actul comunicării relaţia dintre indivizi, prin intermediul căreia se realizează schimbul de informaţii, de semnificaţii, care duc, voit sau nu la modificarea comportamentului celor angajaţi în acest proces"*.(op. cit., p.160)

Sunt inventariaţi şi analizaţi pertinent şi factorii care favorizează sau frânează comunicarea din rândul cărora, autorul enumeră:

1) condiţiile operatorii în care se realizează comunicarea şi condiţiile afective;

2) mărimea grupului, admițându-se că, cu cât grupul va fi mai mare, cu atât comunicarea se va desfăşura mai anevoios şi dimpotrivă, cu cât va fi mai restrâns, cu atât desfăşurarea ei va fi considerabil uşurată;

3) configurația rețelelor şi a structurilor de comunicare, demonstrându-se că unele dintre acestea, prin specificul lor posedă un potențial comunicațional mai ridicat decât altele;

4) structura grupului prin organizarea şi ierarhizarea statutelor şi a rolurilor lor ;

5) coeziunea grupului, subliniindu-se că, întotdeauna, grupurile mai coezive reprezintă perimetre unde comunicarea se realizează mai bine comparativ cu grupurile caracterizate printr-o coeziune redusă.

Dintre concluziile finale pe care le relevă autorul, mai ales în cadrul comunicării realizate în clasă, par să se detaşeze cea care confirmă *monopolul deținut de profesor în economia generală a interacțiunilor* şi cea referitoare la *cvasiabsența comunicării laterale a elevilor* ceea ce înseamnă că, şi atunci când aceştia interacționează, ei o fac, în majoritatea cazurilor, tot prin intermediul profesorului.

Un alt autor, B. Rimé (1992), într-un capitol destul de consistent, îşi propune aproape programatic să analizeze comunicarea din trei perspective pe care le creionează astfel: „Într-un prim moment vom examina dinamica psihosocială a comunicării. Vom vedea aici că, dincolo de problemele de codificare, maniera în care se exprimă un individ depinde în mod intim de matricea socială în cadrul căreia el se exprimă, se poate spune de ansamblul factorilor sociali la care el se raportează în acest moment. Noi vom lua în considerare în mod egal impactul acestor moduri de manifestare asupra celor ale partenerului şi asupra evoluției situației de comunicare. În al doilea moment, noi vom fi determinați să constatăm că, acela care se exprimă, nu o face numai prin

fraze. Activitatea de exprimare suprapune în mod profund cuvântul şi mişcarea corporală. Este vorba de a examina motivele pentru care acestea se petrec astfel. În sfârşit, dintr-o a treia perspectivă, vom pune accent pe faptul că, ceea ce se vehiculează în procesul comunicării sunt nu numai mesajele, ci şi reprezentările. Vom arăta ceea ce implică aceasta pentru sarcina fiecărui partener în procesul de schimb şi vom arăta că, prin intermediul reprezentărilor, partenerii pot atinge un anumit grad de intersubiectivitate"(op. cit.,p.417).

În legătura cu dinamica psihosocială a comunicării, B. Rimé face observaţii extrem de pertinente asupra gradelor de libertate ale locutorului prin care acesta îşi exercită o putere subtilă obiectivată în mai multe opţiuni precum: *alegerea cuvintelor şi expresiilor, alegerea formei gramaticale, alegerea secvenţei, alegerea emfazei şi a tonului vocii, alegerea premiselor subînţelese etc.*

Şi alte aspecte abordate de autor sunt riguros analizate precum rolul competenţelor verbale în comunicare, B. Rimé, demonstrând bunăoară că, în cadrul unei interacţiuni în care partenerii au competenţe verbale diferite, cel care este mai bine instrumentat lingvistic manifestă comportamente adaptative, încercând să-şi simplifice discursul şi să-l aducă la nivelul de competenţă mai scăzut al interlocutorului, lucru demonstrat şi experimentat în cazul în care partenerii sunt de vârste diferite sau, în cazul interacţiunii dintre copiii normali şi cei cu handicap mintal.

Toate aceste chestiuni circumscrise psihologiei sociale arată clar importanţa paradigmei sale asupra comunicării, din mai multe perspective, fie că este vorba de una pur *explicativă*, graţie căreia se înţeleg mai bine mecanismele de producere a comunicării, de una preponderent *funcţională* care oferă sugestii referitoare la îmbunătăţirea parametrilor de funcţionare a comunicării şi chiar de una *instrumentală*, dacă se are în vedere faptul că acest tip de abordare poate sta la baza şi chiar poate facilita structurarea sau configurarea altor abordări oferite de

alte discipline, cum ar fi de exemplu pedagogia. În legătură cu acest aspect credem că nu poate fi vorba de o abordare pedagogică pertinentă a comunicării, dacă aceasta din urmă nu pleacă de la datele şi de la premisele oferite de sociologie, care se pot constitui în invarianţi pe care se grefează ulterior determinanţi de natură pedagogică. Făcând această precizare, nu trebuie să se exagereze, pe de altă parte, în a considera că abordarea pedagogică a comunicării n-ar reprezenta altceva, decât o adaptare a celei dintâi la contextul şi condiţiile în care se realizează instruirea. Plecând de la premisele oferite de sociologie, pedagogia ca disciplină îşi configurează o paradigmă aparte asupra comunicării în cadrul căreia, elementele de specificitate şi de distincţie sunt strâns legate, pe de o parte, de obiectivele pe care la urmăreşte comunicarea iar, pe de altă parte, de statutul pe care îl au actanţii în cadrul grupului sau al colectivului, respectiv de competenţele comunicative pe care le posedă şi care intră în ecuaţie ca variabile determinante.

2.3. Abordarea comunicării din perspectiva pedagogică reprezintă o paradigmă a actului comunicaţional aplicată în contextul procesului de instruire-învăţare care o diferenţiază de altele tocmai datorită determinărilor şi contextelor care o influenţează într-un fel sau altul.

Procesul de instruire este, dacă se au în vedere caracteristicile lui fundamentale, şi un proces de comunicare, un proces prin intermediul căruia se realizează schimburi informaţionale, se fac cunoscute părerile, convingerile, sentimentele agenţilor implicaţi şi se exercită un anumit tip de influenţă mai ales dinspre profesori spre elev, cu scopul vădit, ca aceştia din urmă să-şi înscrie acţiunile pe linia obiectivelor care jalonează şi direcţionează întreaga desfăşurare a procesului.

Acesta este motivul pentru care, perfecţionarea şi ameliorarea procesului de instruire-învăţare, nu poate fi concepută dacă concomitent, nu se au în vedere şi

demersuri care vizează îmbunătățirea comunicării, variabilă fundamentală în structura generală a procesului respectiv.

Odată stabilită importanța comunicării în configurația generală a procesului de instruire-învățare, problema următoare care se pune este aceea de a identifica elementele distincte, diferențiatoare ale comunicării didactice astfel încât, odată cunoscute, să se acționeze asupra lor, să se „manipuleze" într-o asemenea manieră încât, efectele obținute, să se situeze la nivele de maximă eficiență.

Revenind asupra paradigmei comunicării din perspectivă pedagogică ușor se poate constata că, din rândul elementelor structurale care disting acest model de altele, oferite de alte discipline precum psihologia, sociologia, lingvistica nu pot lipsi variabile cum sunt *caracteristicile comunicării didactice, modalitățile de realizare a acesteia, obstacolele specifice și factorii favorizanți și defavorizanți* care au un impact considerabil și verificabil și asupra cărora se poate interveni, dacă se cunosc efectele și consecințele pe care le generează aceștia.

În legătură cu primul element structural al paradigmei, pare logic necesar, să se cunoască, în primul rând, *caracteristicile comunicării didactice* nu numai din rațiuni pur epistemice, ci și din rațiuni de ordin pragmatic, din rațiuni de ordin funcțional. Cunoscându-se aceste caracteristici, aceste particularități ale comunicării didactice, se poate acționa în așa fel din perspectiva unor strategii educaționale încât consecințele unora să fie maximizate, (de exemplu multicanalitatatea comunicării didactice) în timp ce efectele altora, să fie diminuate sau reduse la un nivel de acceptabilitate (de exemplu dominarea comunicării de către profesor).

Este important al doilea element structural al paradigmei și anume *modalitățile de realizare a comunicării didactice*, pentru că, la modul general, ele sunt influențabile, deci își pot spori parametrii de funcționare, prin exercițiu și prin

educare iar, în al doilea rând, pentru că, prin caracteristicile lor, ele pot fi compatibilizate cu anumite categorii de sarcini în care sunt implicați elevii, și chiar cu anumite contexte în care se desfășoară procesul de instruire-învățare.

Cel de al treilea element structural și anume *obstacolele comunicării didactice* este important pentru că, odată identificate și conștientizate, pot fi avute în vedere elemente reglatorii din partea agenților (elevi și profesori) aflați în interacțiune, pot fi avute în vedere aspecte ce țin de organizarea școlară (amenajarea spațiului școlar, caracteristici ale mobilierului, dotarea cu mijloace de învățământ, elaborarea orarului, etc.) și în sfârșit, pot fi semnalate viitorilor formatori, adică studenților care se pregătesc pentru o viitoare carieră didactică.

În sfârșit, ultimul element structural al paradigmei și anume *factorii favorizanți ai comunicării didactice* este de o importanță vitală pentru că, paleta acestora este destul de variată grupând *factori de natură psihologică, factori de natură pedagogică, factori de natură socială*, acțiunea lor putând fi singulară, independentă dar și conjugată, putându-se constitui, după caz, atât în elemente facilitatoare, dar și în factori frenatori ai comunicării, cu toate consecințele rezultate dintr-o astfel de ipostază.

Drept urmare, pentru a fi stimulată comunicarea didactică din perspectiva lor, se impune nu numai o cunoaștere amănunțită a caracteristicilor și a incidențelor avute asupra procesului respectiv, ci și identificarea unor modalități concrete prin intermediul cărora ei pot fi orientați, focalizați și chiar ameliorați astfel încât efectele să fie benefice iar eficiența comunicării sporită în mod considerabil.

Acceptând această paradigmă pedagogică a comunicării este interesant de văzut dacă, specialiștii domeniului o respectă în demersurile lor investigative sau, dimpotrivă, o transgresează, propunând modele în cadrul cărora se regăsesc și alte elemente structurale și eventual configurații inedite ale acestora.

În acest sens pot fi citaţi o serie de pedagogi români şi străini care au abordat comunicarea educaţională şi care au propus paradigme de tratare a acesteia chiar dacă între ele există diferenţe semnificative atât în privinţa gradului de complexitate, cât şi în ceea ce priveşte preferinţa mai mare a unora pentru analiza mai detaliată a anumitor elemente structurale.

Înainte de a menţiona numele autorilor respectivi, facem precizarea că, enumerarea este făcută în exclusivitate pe bază criteriului cronologic, iar perioada vizată, nu depăşeşte ultimele trei decenii.

Printre primele lucrări pe probleme de comunicare traduse şi publicate în limba română, se situează şi lucrarea lui G. Leroy intitulată *„Dialogul în educaţie"* (1974), în care autorul abordează comunicarea din perspectiva dialogului, care reprezintă o formă distinctă a comunicării verbale.

Supunând dialogul şcolar unei analize detaliate, G. Leroy delimitează o serie de aspecte circumscrise acestuia precum: *tipologia întrebărilor specifice interacţiunii profesor-elevi, modul de distribuire a comunicărilor în interacţiunea menţionată, tipul de influenţă exercitată de profesor în cadrul interacţiunii, factorii care pot ameliora calitatea dialogului şcolar* ş.a.

Analiza focalizată pe tipurile de întrebări identificate în cadrul dialogului dintre profesori şi elevi, îl conduce pe autor să disocieze mai multe categorii clasificabile în:

a) întrebări limitate sau *închise*, care nu admit decât un singur răspuns valabil;

b) întrebări cuprinzătoare sau *deschise*, la care se poate răspunde printr-o alegere din idei multiple şi diferite, opţiunea făcându-se în funcţie de posibilităţile, interesele şi nivelul de dezvoltare ale fiecărui elev ;

c) întrebări stimulatorii, care au menirea să stimuleze elevul în căutarea răspunsului şi să-l determine să se exprime cu mai multă precizie.

Făcând o comparaţie între diversele tipuri de întrebări, aşa cum se distribuie ele în cadrul dialogului şcolar, G. Leroy demonstrează că ponderea cea mai mare o reprezintă *întrebările limitate* care se ridică la aproape 65% din total, în timp ce, de exemplu, *întrebările cuprinzătoare* au o frecvenţă mult mai redusă cifrabilă în jurul valorii de 13%.

Altă constatare interesantă, făcută de autor, se referă la modul de distribuire a comunicărilor în cadrul interacţiunii profesor - elevi, concluzia rezultată fiind aceea ca, această distribuire este inegală, în sensul că, unii elevi sunt preferaţi angajând un număr mai mare de interacţiuni în timp ce alţii, realizează mult mai puţine, plasându-se oarecum într-o poziţie marginală sau periferică.

La această distribuire inegală a comunicărilor autorul adaugă şi lipsa totală, a *interacţiunilor laterale*, deci a schimburilor care ar trebui să se realizeze între elevi; chiar şi când aceste schimburi se realizează, în mod sporadic, ele sunt mediate sau mijlocite tot de către profesor, ceea ce înseamnă că acesta deţine un monopol absolut asupra întregului proces comunicaţional.

Plecând de la ideea unei corelaţii directe, dintre modul de structurare a dialogului şcolar şi tipul de influenţa exercitată asupra elevilor, autorul demonstrează peremtoriu că, un astfel de dialog, determină maximal o *influenţă directă* care, la rândul său, frânează iniţiativele elevilor îi îndepărtează de actul decizional plasându-i într-o stare de dependenţă exagerată faţă de iniţiativele şi demersurile profesorului.

Remediul schiţat de autor pentru ameliorarea dialogului în educaţie vizează câteva direcţii din rândul cărora se detaşează următoarele aspecte:

a) cunoaşterea amănunţită a posibilităţilor de care dispun elevii pentru ca dialogul să se adecveze în mai mare măsură capacităţilor de recepţie şi de codificare a mesajelor transmise în cadrul interacţiunii; este vorba de

cunoştinţele pe care le posedă elevii într-un domeniu sau altul de cunoaştere, de extensia şi de stăpânirea vocabularului, de motivaţia care stă la baza tuturor mobilurilor comportamentale;

b)implicarea elevilor într-o serie de activităţi care ocazionează asimilarea unui volum considerabil de cunoştinţe, graţie unui efort personal, cum se întâmplă în cazul învăţării prin descoperire, activitate prin care elevii îşi dezvoltă spiritul de observaţie, se familiarizează cu o serie de metode ştiinţifice, îşi perfecţionează capacităţile de analiză, de sinteză, de generalizare şi de abstractizare;

c)amplificarea sau stimularea motivaţiei pentru activitatea de tip intelectual demers ce poate pleca de la „dorinţa copilului de a progresa şi de a face experienţe noi" şi poate continua cu „nevoile de creaţie, de expresie şi de relaţii sociale" care constituie, de foarte multe ori, mobiluri comportamentale extrem de eficiente;

d)ameliorarea relaţiei educative care poate rezulta dintr-o serie de atitudini pe care profesorul trebuie să le manifeste în cadrul interacţiunii cu elevii de genul:

-stabilitate emoţională şi stăpânirea de sine;

- surse de autoritate;

- seninătate şi optimism;

- răbdare şi perseverenţă;

- înţelegere şi clarviziune;

- interes faţă de elevi şi faţă de activitatea acestora.

Toate aceste demersuri, dar cu siguranţă şi altele, pot converti „pseudodialogul" specific învăţământului tradiţional într-un dialog autentic, care să angajeze maximal elevii în interacţiune, să le insufle încrederea în posibilităţile şi capacităţile proprii, să le stimuleze spiritul de iniţiativă şi de responsabilitate şi ,

ca o rezultantă finală, să-i facă în mai mare măsură coparticipanți la dezvoltarea și complinirea propriei personalități.

Un alt autor preocupat de aspectele comunicării este Z. Wlodarski (1980) care își restrânge paradigma de analiză numai la nivelul comunicării verbale propunând disocieri ale acesteia din perspectiva a două criterii operând simultan și anume din perspectiva direcției, a sensului în care se realizează schimburile informaționale dintre profesor și elevi, cât și din perspectiva numărului de membri atrași (incluși) în respectivul proces.

Din perspectiva criteriilor amintite autorul identifică trei modalități de comunicare și anume:

a) comunicarea unidirecțională;

b) comunicarea bidirecțională ;

c) comunicarea multidirecțională, toate distingându-se prin caracteristici specifice și de asemeni prin efectele induse în configurarea generală a procesului de instruire-învățare.

Prima dintre modalități și anume *comunicarea unidirecțională*, este specifică didacticii tradiționale și este susținută în fond de maximizarea unei funcții tradiționale a profesorului și anume aceea de *sursă de cunoaștere* sau, altfel spus, *transmițător de informații*, funcție care, la rândul său, este exercitată prin utilizarea cu precădere a anumitor metode de instruire și anume prin cele *expozitive* de genul *expunerii*, a *cursului magistral* ș.a.

Este, cum ușor se poate anticipa, un mod de comunicare oarecum *lateralizată*, cu un *feed-back* cvasiinexistent, în care elevul se transformă într-un simplu receptor pasiv de informații, profesorul neavând un control al felului cum sunt primite mesajele sale și nici informații referitoare la dificultățile pe care le induc acestea în rândul elevilor.

Pe de altă parte, adresându-se grupului, profesorul nu ia în considerație nici diferențele individuale dintre membrii acestuia, lucru de loc neglijabil pentru că, o grupare de elevi, nu reprezintă niciodată o sumă de caracteristici specifice, individuale, neputându-se ignora specificul personalității individuale şi nici ritmurile de lucru ce caracterizează fiecare membru al grupului.

Ignorarea acestor diferențe dintre elevi nu poate conduce decât la o instruire care vizează grupul în totalitatea sa, cu sarcini care nu presupun individualizarea şi nici, activități de *ratrapare* pentru unii elevi care, din diverse motive, manifestă frecvențe rămâneri în urmă la învățătură, comit erori de un fel sau altul, posedă cunoştințe cu un caracter lacunar, neintegrate în structuri cognitive coerente şi bine organizate.

În cadrul celei de a doua modalități, denumită de Z. Wlodarski *bidirecțională*, profesorul nu comunică numai cu grupul, ci şi cu unii dintre membrii acestuia, ceea ce reprezintă un avantaj pentru că, în noul context de comunicare, *feed-back*-ul funcționează mai eficient ceea ce-i permite să aducă corecții în emiterea mesajelor în funcție de natura informațiilor primite iar, pe de altă parte, în noua situație ivită, se pot lua în considerare şi deosebirile individuale dintre elevi, fapt ce poate conduce la o mai bună adaptare şi adecvare a instruirii în funcție de însuşirile şi particularitățile celor care sunt implicați în respectivul proces care sunt în fond, principalii beneficiari ai acestuia.

Cu toate avantajele specifice acestei modalități de comunicare, nu pot fi ignorate, pe de altă parte, nici limitele sale din rândul cărora, se detaşează, în primul rând prin efectele pe care le induce, faptul că elevii nu comunică între ei şi, chiar dacă realizează acest lucru, îl fac tot prin intermediul profesorului.

Această lacună extrem de importantă va fi eliminată numai în cadrul celei dea treia modalități şi anume cea *multidirecțională*, caz în care, interacțiunile se

multiplică astfel încât, fiecare membru al grupului, poate comunica cu un altul fără nici un fel de restricție sau de mediere.

Consecințele unei astfel de comunicări sunt benefice și a-ar putea obiectiva în următoarele aspecte:

a) profesorul nu mai deține un control absolut al comunicărilor realizate în clasă pentru că, dintr-o sursă „autorizată" de informații se transformă într-un membru al grupului cu statut de egal, într-un animator al acestuia și într-un organizator al situațiilor de instruire;

b) gradul de activism al elevilor implicați în procesul de instruire-învățare se amplifică pentru că aceştia pot prezenta în cadrul grupului o serie de experiențe, de observații, de informații provenite din variate surse bibliografice, pot să-și facă publice părerile, convingerile, atitudinile pe care le au față de anumite subiecte, teme, aspecte ale realității;

c) problemele, temele sau subiectele abordate ajung să fie asimilate la un nivel mai înalt de înțelegere, lucru explicabil prin faptul că, în cazul dezbaterilor, se formulează atât argumente cât și contraargumente, se testează anumite soluții, se fac anticipări, se concluzionează, se fac generalizări și se realizează extrapolări, toate acestea, indicând o activitate intelectuală intensă la realizarea căreia contribuie nemijlocit fiecare membru al grupului;

d) tipul de influență exercitat asupra elevilor își va schimba configurația, trecându-se de la o *influență directă*, indusă de comunicarea unidirecțională la o *influență indirectă*, care poate fi determinată numai de comunicarea multidirecțională, cu toate consecințele ce decurg dintr-o astfel de convertire și, mai ales, cu efecte pe termen lung în privința dezvoltării personalității elevilor.

Date fiind avantajele incontestabile ale *comunicării multidirecționale*, cadrele didactice ar trebui să conceapă întregul demers educațional încât rata interacțiunilor membrilor grupului să se amplifice, astfel încât circuitele de

comunicare să funcţioneze atât pe verticală cât şi pe orizontală, fără restricţii, fără blocaje, fără distorsiuni, această comunicare îmbunătăţită fiind şi o garanţie ca procesul de învăţare însăşi va dobândi o coerenţă şi o productivitate sporite.

În perimetrul psihopadagogiei româneşti o paradigmă interesantă propune şi E. Păun (1982, pp.151-166), autorul citat situându-se probabil printre primii pedagogi români care au abordat respectiva temă dintr-o perspectivă vădit interdisciplinară.

În cadrul paradigmei propuse pot fi decelate ca axe principale mai mute aspecte precum:

a) definirea procesului de comunicare educaţională ;

b) structura actului de comunicare ;

c) factorii comunicării educaţionale, toate beneficiind de analize subtile şi pertinente atât din perspectiva specialiştilor în comunicare, cât şi din perspectiva practicienilor, care doresc să amelioreze comunicarea în cadrul mai larg al procesului de instruire-învăţare.

Punând un accent deosebit pe rolul pe care îl are relaţia pedagogică în actul general de comunicare educaţională, autorul are în vedere, în egală măsură, o serie de obstacole care pot avea incidenţe asupra modului de realizare a acesteia din rândul cărora enumeră:

1) insuficienta stăpânire a codului (a limbii) de către unii elevi, fapt ce se soldează cu dificultăţi în recepţionarea şi decodificarea mesajelor ;

2) controlul excesiv exercitat de profesor asupra întregului proces de comunicare care restricţionează intervenţiile elevilor şi circuitele orizontale ale comunicării ;

3) acţiunea anumitor sereotipuri culturale asupra comportamentului profesorului aflat în situaţia de comunicare de genul „efectului Pygmalion" ;

4) obstacole generate de ierarhia vârstei, a competenţiei, a statutului ;

5) comportamente nonverbale neadecvate contextului şi intenţiei de comunicare etc.

O altă paradigmă interesantă asupra comunicării este şi cea propusă de G. Calbris şi L. Porcher (1989) cu menţiunea că, în modelul elaborat de cei doi autori, accentul este pus pe comunicarea nonverbală, iar în cadrul acesteia, o atenţie deosebită aste acordată gestului şi implicaţiilor acestuia în întregul proces comunicaţional.

Acceptând „ab initio" multicanalitatea comunicării, autorii relevă importanţa gestualităţii reamintind, cum era şi firesc, principalele funcţii ale gestului în cadrul conversaţiei cu referire directă la unii autori care s-au distins în mod deosebit în analiza şi clasificarea gesturilor precum P. Ekman şi W. Friesen, J. Cosnier.

După ce analizează caracterul iconic şi cultural al gestului, autorii îşi continuă analiza cu aspectele tehnice ale acestuia, în cadrul căreia, decelează componentele fizice ale semnului (indiciului) gestual şi de asemeni, câmpurile semantice care-i pot fi atribuite.

Nici alte canale ale nonverbalului nu sunt omise şi în consecinţă spaţii extinse ale lucrării sunt consacrate rolului avut în comunicare de mişcările corpului, ale capului şi chiar de reprezentarea pantomimică.

Constituindu-se într-un model sui-generis de abordare a gestului în cadrul comunicării nonverbale, lucrarea este importantă, atât din perspectiva aprofundării semnificaţiilor respectivului canal şi a utilizării lui adecvate în activitatea cotidiană de comunicare, dar aste importantă şi pentru că, pe baza reperelor prezentate, poate constitui o bază solidă de lansare pentru continuarea altor cercetări în perimetrul comunicării nonverbale.

Ultima paradigmă pe care o avem în vedere este cea elaborată de G. Mialaret (1991, pp. 428-455) care are ca axe fundamentale următoarele aspecte:

a) clasificarea mesajelor în funcţie de organul senzorial de recepţie;

b) clasificarea mesajelor din perspectiva raporturilor lor cu realitatea;

c) clasificarea mesajelor în raport cu funcţia simbolică;

d) analiza generală a procesului de comunicare.

În legătură cu primul aspect, cel referitor la clasificarea mesajelor în funcţie de organul senzorial de recepţie, G. Mialaret disociază mesaje *vizuale, auditive, olfactive, tactilo-kinestezice* atrăgând atenţia, pe bună dreptate, că recepţionarea stimulărilor menţionate depinde de starea de funcţionare a diverşilor analizatori, un motiv în plus pentru cadrele didactice de a identifica elevii care, dintr-un motiv sau altul, realizează o receptare defectuoasă sau distorsionată soldată în final cu un minus de cunoştinţe şi informaţii cu efecte negative pentru structurarea şi dezvoltarea întregului proces de cunoaştere.

O altă concluzie la care ajunge autorul analizând acest tip de clasificare este aceea că, de cele mai multe ori, obiectele sau lucrurile constituite în entităţi ale realităţii generează stimulări care presupun concomitenţa mai multor categorii de stimuli astfel încât o sursă unică poate sta la originea unor mesaje vizuale, auditive, olfactive emise în mod simultan asupra unor potenţiali receptori fapt ce poate crea probleme atunci când, în dezvoltarea generală a senzorialităţi, se manifestă anumite limite sau unele disfuncţionalităţi. Consecinţa unei astfel de situaţii o constituie faptul că, în cadrul unei stimulări polisenzoriale, există riscul ca numai unele mesaje să fie recepţionate corect, în timp ce altele beneficiază de o receptare selectivă, deformată sau chiar distorsionată.

În ceea ce priveşte clasificarea mesajelor din perspectiva legăturilor (sau raporturilor) lor cu realitatea, autorul diferenţiază şi aici mai multe categorii de genul:

a) mesaje provenind direct din realitate în cazul unei stimulări directe, nemijlocite;

b) mesaje provenite din realitate dar mijlocite prin intermediul unor mijloace de reproducere (filmul);

c) mesaje care reprezintă schematizări ale realităţii (de ex. Prezentarea unor forme diferite de relief prin intermediul hărţilor);

d) mesaje care sugerează realitatea, făcând apel la imaginaţia receptorului (redarea unui aspect al realităţii prin intermediul marionetelor);

e) mesaje provenind din realitate prin intermediul limbajului care poate s-o descrie, s-o evoce, s-o sugereze etc.

Fără a fi tranşant în privinţa efectelor pedagogice specifice fiecărei categorii de mesaje, autorul previne că, mai ales în cazul în care realitatea este reprodusă, indiferent de calitatea mijloacelor, apar şi unele deformări care trebuie în mod obligatoriu să fie în atenţia cadrelor didactice pentru ca acestea să se situeze la un nivel de acceptabilitate, pentru ca sensurile mesajelor să fie păstrate şi nu modificate sau distorsionate.

Abordând mai departe clasificarea mesajelor în raport cu funcţia lor simbolică, G. Mialaret face trimitere directă la distincţiile făcute de H. Wallon (1971) între *semnal, indiciu, simbol, semn*, fiecare dintre acestea diferenţiindu-se prin anumite caracteristici sau particularităţi şi fiecare poziţionându-se la o anumită distanţă de obiectul sau situaţia la care fac referire.

De exemplu primul dintre ele şi anume *semnalul*, se particularizează prin faptul că„îşi extrage puterea din fuziunea sa iniţială cu situaţia din care face parte" (H. Wallon, 1971, p.191), având o contribuţie incontestabilă în formarea primelor noţiuni ştiinţifice ale relaţiei cauză-efect.

Al doilea tip de mesaj şi anume *indiciul*, partajează o similitudine cu semnalul în sensul că şi el este legat de situaţie dar dobândeşte şi o însuşire distinctivă în sensul că el este separat (distanţat) în timp de obiectul, procesul situaţia, la care face referire. Dimensiunea formativă a acestui tip de mesaj este

indubitabilă deoarece el pune elevii în situația de a reconstitui în plan ideatic obiecte, lucruri, fenomene, situații, care au existat într-un cadru socio-temporal destul de diferit de cel cotidian, în care își desfășoară activitatea elevii supuși unei activități de instruire. Singurul impediment în utilizarea acestui tip de mesaj îl constituie faptul că nu toți elevii sunt capabili, din punct de vedere psihologic, să se situeze în mai multe planuri mentale.

Ultimele două tipuri de mesaje, adică *simbolul* și *semnul* sunt total diferite de cele analizate anterior pentru că ele sunt instrumente de semnificație ceea ce înseamnă că, într-o manieră sau alta, substituie obiectele, lucrurile și în general entitățile la care fac referire.

Deși ambele categorii de mesaje intră în categoria substituenților, fiecare dintre acestea realizează raportarea la entitățile referite într-o manieră aparte, de unde rezultă și elementul de specificitate, care ajută la disocierea sau la diferențierea lor.

Simbolul, ca înlocuitor al unui obiect, lucru, situație, se poate afla într-o relație de similaritate mai evidentă sau mai difuză (discretă), cu elementele referite astfel încât, în unele cazuri de exemplu, relația este foarte directă, cum se întâmplă în cazul „dreptelor paralele", a celor „două perpendiculare" sau a altor simboluri de genul „coroanei regale" sau a „secerei și ciocanului", dar există și cazuri când simbolul este într-o relație mult mai subtilă cu elementul substituit, cum se întâmplă în unele opere de artă sau filme când bunăoară, anumite teme muzicale simbolizează situațiile cu care se confruntă unele personaje, sau când „lumina" și „întunericul" sunt folosite pentru marcarea distincției dintre „bine" și „rău".

Situându-se la nivele diferite de generalitate, este evident faptul că, în calitate de mesaje, simbolurile vor fi recepționate diferit, astfel încât vor fi percepute fără mari probleme simbolurile cu grad de similaritate mare și cu dificultăți mai mari cele care sunt mai elaborate, mai discrete în privința

asemănării cu referentul, motiv pentru care, recepționarea lor optimă, solicită și un nivel de instruire mai ridicată.

Date fiind aceste diferențe în percepție datorate în principal nivelelor de generalitate la care ele se situează, pare logic ca, în activitatea de instruire, să se vizeze mai întâi simbolurile cu un grad mai mare de concretitudine și în general cele care nu pun probleme în actul de receptare și numai ulterior, când elevii au dobândit un anumit nivel al dezvoltării cognitive, să se acceadă la simbolurile care sunt mai elaborate, care au o semnificație mai caducă și care, inevitabil se receptează oarecum într-o manieră mai discursivă.

De asemenea, în receptarea simbolurilor, nu trebuie să se neglijeze faptul că, multe dintre acestea, sunt legate de situațiile sociale și nu au evident aceeași semnificație pentru toți indivizii care, eventual, le pot recepta motiv pentru care, s-ar putea, ca nu toate grupurile sociale să le interpreteze într-o manieră asemănătoare.

În cazul ultimei categorii de mesaje, - *semnul* - Mialaret subliniază relația de arbitrarietate existentă între acesta și obiectul pe care îl substituie și de asemenea rolul și importanța avută de el în procesul general de comunicare.

Ultimul aspect avut în vedere de către G. Mialaret îl reprezintă *analiza generală* a procesului de comunicare în cadrul căruia sunt decelate mai multe chestiuni legate de :

a) cadrul general în care se stabilește comunicarea;

b) sursa sau sursele de mesaje;

c) codificarea, niveluri și forme;

d) emiterea mesajelor;

e) transmiterea mesajelor;

f) receptarea mesajelor;

g) decodificarea;

h) înţelegerea şi interpretarea;

i) evaluarea cantitativă a mesajelor dintr-o situaţie educativă.

Luând în discuţie *cadrul general în care se stabileşte comunicarea*, autorul relevă o serie de condiţionări la care este supus respectivul proces grupabile în, ceea ce generic s-ar putea denumi *condiţii materiale*, (aici fiind invocate aspecte ce ţin de arhitectura şcolară şi de localizarea spaţiului unde se realizează comunicarea), *condiţii de timp* (aici este vizat potenţialul comunicaţional diferit al diferitelor momente ale zilei), *sisteme de valori prezente la subiecţii comunicatori* (aici intrând concepţii şi atitudini aparţinând subiecţilor care interacţionează, poziţii ale acestora în cadrul unei ierarhii sociale, prejudecăţi, apartenenţa la un grup profesional etc.). Având un impact cert asupra felului cum se desfăşoară comunicarea, se impun cunoaşterea respectivilor factori şi, eventual, ameliorarea lor, chiar înainte de a avea în vedere aspectele pur tehnice, sau operatorii care şi ele impun un alt tip de condiţionări. Singurul impediment în cadrul unei tentative de intervenţie asupra factorilor menţionaţi îl constituie faptul că, unii dintre ei, cum sunt *condiţiile materiale*, sunt mai greu sau deloc ameliorabili iar, dacă suportă intervenţii, acestea sunt costisitoare şi presupun intervale mai îndelungate de timp.

Continuându-şi analiza cu sursa sau *sursele de mesaje*, autorul face mai întâi o disociere între *sursele directe* şi *sursele indirecte* ale mesajelor educative şi apoi, o a doua disociere, între *sursele individuale* şi cele *colective*. În cadrul primei distincţii se invocă profesorul (educatorul) şi materialul audio-vizual,ca surse directe, şi organizarea ambianţei materiale, climatul general al clasei, personalitatea educatorului ş.a. ca surse indirecte, care au, indubitabil un rol deloc neglijabil în economia generală a procesului de comunicare.

În cadrul celei de a doua distincţii vizând *sursele individuale* şi pe cele *colective* se menţionează faptul că, tradiţional, educatorul reprezintă o sursă

individuală în virtutea căreia îşi exercită şi una din funcţiile sale şi anume pe cea de „transmiţător de cunoştinţe" dar că, în ultimul timp, necesităţile de ordin psihopedagogic şi social au impus apariţia unor surse colective, cum este cazul echipelor de profesori însărcinaţi cu predarea dintr-o perspectivă interdisciplinară sau, cum se întâmplă în alte contexte de instruire, când elaborarea unor mesaje educative reclamă cooperarea dintre mai multe categorii de specialişti cum ar fi profesorii, tehnicienii, realizatorii.

Dată fiind multiplicarea evidentă a surselor care transmit mesaje, educative, problema care se pune, nu e aceea de a opta pentru unele în detrimentul altora, ci de a le combina într-o manieră specifică astfel încât, efectele lor conjugate să se regăsească în creşterea performanţelor elevilor la învăţătură pe de o parte iar, pe de altă parte, să confere întregului proces instructiv-educativ, un nivel mai mare de atractivitate şi o motivaţie mai mare a elevilor pentru acest gen de activitate.

Analizarea surselor care transmit mesaje educative într-o viziune prospectivă, conduce inevitabil la ideea că, în condiţiile multiplicării acestora, devine stringentă problema criteriilor în funcţie de care trebuie făcută selecţia surselor pentru ca acestea să posede într-adevăr o relevanţă şi o credibilitate mai mare, variabile care, la rândul lor, oferă măsura impactului avut asupra auditorului sau asupra publicului ţintă.

Fără a mai insista asupra altor aspecte incluse de autor în analiza generală a procesului de comunicare, adică cele referitoare la *codificare, emitere, receptare, decodificare, înţelegere* şi *interpretare* atât din motive de spaţiu şi timp, dar şi pentru că, tratarea lor, se circumscrie unor paradigme regăsite şi la alţi specialişti ai domeniului, ne mărginim să concludem că paradigma conferită de G. Mialaret comunicării, reprezintă un exemplu productiv atât pentru specialiştii în comunicare care vizează dimensiunea explicativă a acesteia, cât şi pentru

practicieni, care pot introduce schimbări în propriile demersuri instructive astfel încât comunicarea didactică să se realizeze şi mai rapid şi cu efecte mai consistente în planul rezultatelor obţinute de elevii cu care se interacţionează.

2.3.1. Analiza comunicării didactice din perspectiva unor modele interacţionale

2.3.1.1. Cercetări realizate asupra analizei interacţiunilor din clasă

Varietatea tipurilor de activităţi şi a schimburilor verbale profesor-elev desfăşurate în clasă a exercitat o atracţie deosebită pentru cercetătorii din ultimele decenii, astfel încât încă din deceniile 4 şi 5 o serie de autori cum sunt Anderson, Brewer, Reed, au avut în vedere determinarea tipului de comportament didactic, ajungându-se la concluzia că, în practica educativă curentă, se pot decela două tipuri distincte de comportament didactic şi anume, unul *dominator* şi altul *integrat* din punct de vedere social, fiecare soldându-se cu efecte atât în ceea ce priveşte atmosfera creată în clasă, cât şi în privinţa randamentului obţinut de elevi în activitatea de învăţare.

Spre exemplificare, s-a putut consta că, în cazul profesorului dominator, se instaurează în clasă un climat de autoritate, care poate genera o evidentă ostilitate din partea elevilor, în timp ce, comportamentul profesorului integrat induce mai întâi un climat de permisivitate care facilitează iniţiativele elevilor şi de asemenea o implicare mai mare a acestora în rezolvarea sarcinilor şcolare indiferent care este natura lor.

Pornind de la aceste premise, N. Flanders a elaborat un sistem de analiză al cărui principal avantaj îl constituie determinarea tipului de influenţă exercitată de profesor asupra elevilor. Modelul său (redat după J.R. Davitz şi S. Ball,1978), cuprinde mai multe categorii care se structurează în felul următor:

Intervenţia Profesorului	1. Acceptă sentimentul: acceptă şi clarifică natura sentimentului elevilor, fără să ameninţe. Sentimentele pot fi pozitive sau negative. Se includ anticiparea şi reactualizarea sentimentelor.
Influenţa Indirectă	2. Laudă sau încurajează: laudă sau încurajează acţiunea sau comportamentul elevilor. Spune glume care reduc încordarea, dar nu pe seama unui elev sau a altuia, dă din cap sau spune „da", sau „continuă".
	3. Acceptă sau foloseşte ideile elevilor clarificând, formulând sau dezvoltând ideile sugerate de un elev. Pe măsură ce profesorul introduce tot mai mult din ideile lui proprii, se deplasează spre categoria 5.
	4. Pune întrebări: se pune o întrebare de conţinut sau procedură, la care elevul trebuie să răspundă.
Influenţa directă	5. Ţine prelegeri: prezintă fapte sau opinii despre conţinut sau procedee; exprimă propriile idei, punând întrebări retorice.
	6. Dă indicaţii: indicaţii, ordine sau instrucţiuni cărora elevii trebuie să li se supună.
	7. Este o autoritate care critică sau se justifică: afirmaţii cu scopul de a modifica comportamentul elevului, de la un model inacceptabil la unul acceptabil, strigă prea mult; profesorul explică de ce procedează într-un anumit fel; se raportează prea mult la propriile opinii.
Intervenţia elevilor din	8. Participarea elevilor (Răspuns): elevii vorbesc pentru a răspunde profesorilor. Profesorul iniţiază contactul sau

iniţiativă proprie	solicită declaraţia elevului. 9. Intervenţia elevilor (Iniţiativă): intervin din proprie iniţiativă. În cazul în care numirea elevului este menită doar să specifice cine va continua discuţia, observatorul trebuie să hotărască dacă elevul a dorit, într-adevăr, să vorbească.
Liniştea	10. Linişte sau derută: pauze, scurte intervale de linişte şi perioade de derută în care comunicarea nu poate fi înţeleasă de observator.

Fiind unul dintre primele modele pentru studierea interacţiunilor din clasă, paradigma elaborată de N. Flanders prezintă atât avantaje cât şi multe lacune, unele dintre ele fiind completate de modelele ulterioare puse în circulaţie de alţi autori care au abordat această problemă.

Cu toate acestea, din rândul avantajelor ar putea fi amintite următoarele aspecte:

a) determinarea tipului de influenţă specifică unui profesor sau altuia;

b) decelarea comportamentelor etalate de profesor şi elevi în cadrul activităţii de instruire;

c) demonstrarea faptului că influenţa indirectă este mai productivă şi mai eficientă, comparativ cu influenţa directă;

d) constituirea modelului într-o bază de pornire pentru abordări mai elaborate şi mai sofisticate care să urmărească aspecte nerelevate încă de Flanders;

e) cunoaşterea modelului de către profesori, îi poate ajuta să realizeze un echilibru mai judicios între influenţa directă şi cea indirectă, în funcţie de o serie de parametri cum sunt: tipul de sarcină pe care o abordează clasa într-un anumit moment, nivelul de şcolaritate la care se situează elevii, gradul de motivare a clasei (grupului) pentru o anumită activitate, posibilităţile intelectuale de care dispun elevii, nivelul achiziţiilor pe care ei deja le-au dobândit etc.

Dacă se au în vedere şi limitele acestui model, cele mai importante par a fi următoarele:

- activitatea din clasă e mult mai complexă astfel încât categoriile lui N. Flanders devin neacoperitoare pentru toate aspectele posibile;
- comportamentele profesorilor şi ale elevilor sunt mult mai diversificate astfel încât să fie surprinse prin 7 şi respectiv 2 categorii;
- unele categorii au o denotaţie destul de vagă, încât cu greu se pot obţine indicii clare referitoare la unele aspecte specifice comportamentului didactic (de exemplu categoria 6: „Dă indicaţii: ordine sau instrucţiuni cărora elevii trebuie să li se supună", nu oferă indicii suficiente, nici în legătură cu natura ordinelor şi nici a împrejurărilor în care se face apel la ele;
- unele aspecte, cu relevanţă totuşi în activitatea de instruire sunt omise de modelul lui N. Flanders (de exemplu comportamentul nonverbal al profesorului sau implicarea acestuia în crearea unei atmosfere destinse în clasă care să faciliteze interacţiunile).

Încadrabile tot în această direcţie privind analiza interacţiunilor din clasă, cercetările efectuate de J.E. Morsh (1956) au plecat de la întrebări cum sunt:

- care dintre comportamentele profesorilor şi ale elevilor pot fi observate în mod sistematic cu fidelitate;
- care dintre comportamentele observate tind să devină tipice şi stabile;
- există o relaţie evidentă între comportamentele etalate de profesor, respectiv elevi şi cunoştinţele dobândite de aceştia în cadrul activităţii de instruire.

Plecând de la aceste cerințe, autorul citat a structurat un model de interacțiune care circumscrie comportamentul profesorului și al elevului în cadrul a trei diviziuni care au în cadrul configurației următoarea ierarhizare:

Comportamentul verbal al profesorului

-indică obiective

-definește obiective

-explică:

a) fapte

b) operații

-chestionează:

a) desemnează elevul și pune întrebarea

b) pune întrebarea, desemnează elevul

c) chestionează întreaga clasă

d) solicită o întrebare

-răspunde:

a) la propria sa întrebare

b) la întrebarea elevului

-repetă:

a) răspunsul elevului

b) un cuvânt „cheie"

c) un cuvânt familiar

-dă un exemplu

-dă directive

-numește un elev:

a) pe numele său

b) altfel

-ameninţă, avertizează.

Comportamentul nonverbal al profesorului

-este plasat:

a) în spatele biroului (sau catedrei)

b) în faţa tablei

-se deplasează:

a) spre centru, în spate

b) altfel

-se sprijină de birou

-surâde

-explică:

a) mergând să ajute elevul

b) prin gesturi

c) la tablă

-îşi priveşte însemnările

-utilizează tabla:

a) pentru o expresie cheie

b) pentru a desena o diagramă

c) şterge tabla

Comportamentul elevului

-ridică mâna

-vorbeşte

-răspunde:

a) desemnat de către profesor pune o întrebare

b) desemnat de către profesor priveşte în jurul său

-scrie în grabă (ilizibil)

-se apleacă

-cască

-se adresează clasei

-moțăie sau dormitează

-ignoră profesorul

-surâde (zâmbeşte)

După cum se poate observa, modelul elaborat de Morsh nu neglijează, e drept, nici comportamentul nonverbal al profesorului şi nici al elevului deşi, în cazul acestuia din urmă, nu există o disociere distinctă între componenta verbală şi cea nonverbală aşa cum se întâmplă în prezentarea comportamentului profesorului.

Cu toate acestea, după părerea noastră, modelul nu surprinde o serie de comportamente care sunt tipice profesorului şi elevilor, care se manifestă cu o frecvență apreciabilă şi care, pe de altă parte, influențează însăşi eficiența activității de instruire. Concret, nu sunt incluse în model o serie de aspecte specifice activității profesorului cum sunt:

a) comportamente de tip restrictiv;

b) comportamente prin care profesorul evaluează activitatea elevilor;

c) comportamente prin intermediul cărora profesorul orientează elevul în sarcină;

d) comportamente prin care se practică lauda şi încurajarea elevilor mai ales când aceştia probează reuşite deosebite în activitate;

e) comportamente prin intermediul cărora profesorul critică sau îşi manifestă dezacordul în legătură cu anumite aspecte ale activității.

De asemenea şi la nivelul comportamentului elevului există aspecte pe care modelul lui Morsh nu le scoate în evidenţă, pe care generic le denumim *comportamente necircumscrise obiectivelor lecţiei* şi care se manifestă în următoarele direcţii:

-elevul citeşte ceva care nu are legătură cu lecţia;

-îşi face tema la un alt obiect de învăţământ;

-distrage atenţia colegului de bancă;

-bruiază comunicarea profesorului obligându-l pe acesta să intervină;

-desenează sau mâzgăleşte;

-obstrucţionează răspunsul unui coleg.

Cu siguranţă, există şi alte comportamente nedecelate atât la nivelul profesorului cât şi la cel al elevului dar nu trebuie uitat că modelele concepute ulterior de alţi autori au completat, cel puţin parţial această lacună.

Tot în cadrul acestei secţiuni, mai supunem atenţiei un model de interacţiune şi anume cel elaborat de M.D. Waimon şi H.J. Hermanowicz (1965).

Dacă se are în vedere tipul de mesaj emis de profesor către elevi, uşor se poate constata existenţa a tei categorii de comportamente verbale clasificate în felul următor:

- mesaje destinate fixării obiectivelor şi captării atenţiei;
- mesaje referitoare la materia tratată sau mai precis la tratamentul informaţiei;
- mesaje destinate evaluării răspunsurilor oferite de elevi.

Pornind de la aceste premize, autorii au elaborat un model de interacţiune care se structurează în felul următor:

Grila de observaţie elaborată de Waimon şi Hermanovicz

1. **Cataliza**: profesorul provoacă şi susţine o dispoziţie favorabilă învăţării.

- *Activează*: profesorul determină elevii să accepte obiectivele sale.
  - captează atenţia
  - dă directive
  - fixează obiective
  - formulează o problemă
  -subliniază importanţa obiectivelor
  - invită elevii să discute obiectivele
- *Menţine*: profesorul conduce elevii spre atingerea obiectivelor fixate.
  -împiedică un elev să deturneze clasa într-o altă direcţie
  -cheamă la ordin un elev distrat
  -explică raţiunea progreselor nesatisfăcătoare
  -încurajează
  -subliniază progresele realizate
  -solicită printr-o întrebare, intervenţiile elevilor şi îi invită să pună întrebări sau să comunice cunoştinţe

2. ***Tratarea (prelucrarea) informaţiei***: profesorul ajută elevul să dobândească, să înţeleagă sau să utilizeze un conţinut.

- *Informează*: profesorul comunică elevului ceea ce trebuie ştiut (asimilat).
  -defineşte termenii
  -enunţă fapte sau generalizări
  -explică fapte sau generalizări
  -evaluează un subiect
- *Incită*: profesorul pune întrebări elevului cu scopul de a-l provoca să răspundă.
  -ajută elevul să-şi reamintească cunoştinţele referitoare la subiect

-ajută elevul să arate că a înţeles subiectul

-ajută elevul să descopere subiecte noi

-ajută elevul să-şi utilizeze cunoştinţele pentru a rezolva o problemă

- *Oferă o informaţie în compensaţie*: profesorul ameliorează răspunsul elevului.

-reformulează răspunsul elevului

-adaugă o informaţie la răspunsul elevului

-relaţionează răspunsurile diferite ale elevilor

- *Incită să se reacţioneze*: profesorul ajută elevul să amelioreze un răspuns

-ajută elevul să reformuleze un răspuns

-ajută elevul să aducă o completare răspunsului

-solicită altor elevi completări la un răspuns dat.

3. ***Evaluarea***: profesorul evaluează un răspuns.

- *Pozitivă*: profesorul face cunoscut elevului că răspunsul său este corect.

-oferă explicit o evaluare pozitivă (da, este just, este un răspuns bun)

-oferă o evaluare pozitivă, dar într-o manieră vagă (O.K., da-da, etc.)

-*Negativă*: profesorul face cunoscut elevului că răspunsul său este incorect.

-oferă explicit o evaluare negativă (nu, este greşit, este un răspuns inexact)

-îşi manifestă o rezervă (da, dar... totuşi, cu toate acestea, există o altă modalitate de a spune)

-nu este de acord cu un răspuns (Elveția nu este în Piața Comună)

- *Neutră*: profesorul acceptă răspunsul elevului dar nu-i comunică dacă acesta este corect sau incorect.

  -manifestă o reacție pozitivă pentru o parte a răspunsului, o reacție negativă pentru altă parte

  -arată că a înțeles răspunsul, dar nu îl evaluează (repetă răspunsul)

  -dă răspunsului o evaluare ambiguă (Ah!)

Concluzia rezultată din analiza modelului vizează prioritar rolul de mediator pe care îl are profesorul în desfăşurarea procesului de instruire, lucru demonstrat de tipul primelor sale demersuri, printre care se numără *captarea atenției* şi fixarea obiectivelor. În consecință, un prim avantaj al acestui model, rezidă tocmai în relevarea premizelor care stau la baza unei învățări eficiente.

O altă calitate se referă la circumscrierea demersurilor cadrului didactic în *facilitarea asimilării, înțelegerii* şi *utilizării* conținutului instruirii, printr-o serie de comportamente, prin care profesorul mijloceşte relația dintre elev şi cunoştințele pe care trebuie să le asimileze, comportamente viabile, cu o frecvență apreciabilă.

Nu în ultimul rând, modelul se distinge şi prin faptul că, vizează în mod expres *actul evaluării*, ca parte integrantă a demersului instructiv-educativ, evaluare pe care, aşa cum rezultă din model, cadrul didactic o poate realiza din perspectiva unor dimensiuni variate (pozitivă, negativă, neutră).

Limitându-ne numai la aceşti trei autori, trebuie făcută precizarea că analiza interacțiunilor din clasă a constituit preocuparea mai multor psihopedagogi, printre care se pot cita H.H. Anderson, J. Withall, M.K. Cogan, J.B. Hough, P.M. Jackson, fiecare model de analiză oferind o anumită perspectivă

modului cum se desfăşoară schimburile verbale dintre profesor şi elev în cadrul activităţii didactice obişnuite.

Desfăşurându-se într-o perioadă de pionerat privind analiza interacţiunilor din clasă, nu este surprinzător că majoritatea modelelor elaborate prezintă lacune vizibile în privinţa omiterii unor aspecte esenţiale legate de comportamentele profesorilor şi elevilor.

2.3.1.2. Modele interacţionale orientate pe aspecte cognitive ale actului de instruire. O altă orientare de cercetare în domeniul interacţiunilor avea să transgreseze problemele deja abordate de modelele anterioare, încercând să surprindă specificul activităţilor şi al operaţiilor de tip intelectual implicate în actul de instruire atât în scopul decelării mecanismelor implicate în actul complex al învăţării, cât şi în scopul de a identifica posibilităţile de intervenţie ale cadrului didactic pentru ca toate acestea să se desfăşoare la parametrii cât mai înalţi de funcţionalitate şi eficienţă.

Această nouă direcţie, reprezentată de numeroşi autori precum E. Wright, J. Muriel, V. Proctor, B.O. Smith, M.O. Meux, A.A. Bellack, J.J. Gallagher, M.J. Aschner, aduce de asemenea contribuţii marcante în studiul interacţiunilor, majoritatea autorilor citaţi elaborând modele care îşi păstrează actualitatea şi eficienţa atunci când se pune problema investigării unor aspecte specifice activităţii de instruire.

Chiar dacă, unele modele au fost experimentate pe conţinuturi de un anumit fel, structura şi categoriile folosite la fac operaţionale pentru orice disciplină de învăţământ şi implicit pentru orice conţinut chiar dacă se pot lua în consideraţie şi limitări de un fel sau altul.

Unul dintre modelele interacționale reprezentative ale acestei orientări este și cel elaborat de E. Wright, J. Muriel și V. Proctor (1961), care se structurează în felul următor:

A. Planul conținutului

1. ***Structura***

-Elemente fundamentale, operații, principii fundamentale

-Teorie bine fixată când înțelegerea este evidentă

-Principii logice

-Strategii pentru rezolvarea problemelor

2. ***Tehnici***

-Descrierea și utilizarea de procedee mecanice sau reguli acolo unde relația matematică de bază nu este evidentă

-Lectura materialelor matematice deja dezvoltate (expuse)

Relații: dezvoltarea și enunțarea de relații noi

3. ***Deducția***

-Verificarea logică a unei teorii noi

4. ***Inducția***

-Folosirea de exemple specifice, alese pentru a pune în evidență o nouă generalizare sau relație

-Folosirea de grafice, diagrame, pentru a pune în evidență o relație

-Abordarea intuitivă a unei relații

5. ***Enunțul***

-Enunțul noilor relații

-Definiții, notație, terminologie, convenții matematice

Aplicații: utilizarea, locul sistemului matematic în problemele specifice

şi în contextul istoric

6. ***Rigurozitatea matematică***

-Rezolvarea problemelor de matematică

7. ***Alte aspecte***

-Enunţul concis al unei probleme dintr-un alt domeniu înaintea principilor de abstractizare

-Examinarea problemelor formulate potrivit conceptelor altui domeniu

-Referiri extrase din istoria matematicii

-Referiri la noi subiecte sau procedee diferite care pot fi probate (încercate) ulterior

-Umor. Când acesta decurge din activităţile matematice

B. Planul de dezvoltare

1. ***Analiza*** – pornind de la ipoteza concluziei dorite spre principiile dobândite.

-Legătura implicaţiilor anterioare „este implicat prin"

-Revenirea în urmă plecând de la scop, mai puţin sistematic, căutând legătura cu principiile cunoscute pentru a încerca să se stabilească dovada (proba)

-Justificarea unui enunţ

-Revenirea asupra unui raţionament pentru a descoperi eroarea sau a clarifica sensul

2. ***Sinteza*** – pornind de la principiile admise spre concluzia dorită

-Legătura implicaţiilor ulterioare

-Consolidarea părţilor într-o concluzie completă

3. ***Specificarea*** – utilizarea însuşirilor semnificative ale unui sistem dat într-un sistem analog sau aplicarea unui sistem dat într-un sistem inclus mai mic

-Alegerea părţilor semnificative ale unei probleme, disecarea, abstractizarea

-Aplicarea unei generalizări

-Recunoaşterea relaţiei de sisteme corespondente

-Concentrarea asupra scopului

4. ***Generalizarea*** – recunoaşterea însuşirilor semnificative ale unui sistem dat şi trecerea de la considerarea sistemului dat la cea a unui sistem global mai vast

-Recunoaşterea însuşirilor semnificative şi trecerea la un sistem mai vast

-Enunţarea unei formule, legi de relaţie, definiţie de probat sau la care trebuie să se examineze sensul

5. ***Complinire***

-Informaţii asupra matematicilor specifice

-Informaţii asupra aspectelor mai generale ale matematicilor

C. Planul atitudinilor

1. ***Curiozitatea*** – material nou, neobişnuit, o direcţie nouă

-Enunţurile profesorului pun în relaţie subiectul prezent cu alte domenii ale matematicilor, cu alte materii sau cu concepte matematice fundamentale, sau cu contextul istoric

-Încurajări ale profesorului în legătură cu o problemă neobişnuită sau cu o nouă direcţie cuprinzând sprijinul pozitiv al elevilor exprimat

printr-un interes neobişnuit

-Elevii fac enunţuri asemănătoare cu cele de la 1.1.

-Elevii pun întrebări asupra conţinuturilor de la 1.1.

2. ***Independenţa***

-Întrebări sau sugestii deschise (sincere) din partea profesorului şi necesitând reflecţia elevilor după un început minuţios delimitat

-Chestiunea ridicată de către un elev este retransmisă aceluiaşi elev sau clasei

-Atribuirea de subiecte elevilor pentru demonstraţia din clasă şi conţinând chestiuni din temele obişnuite dezvoltate la tablă de către un elev

-Enunţuri ale elevilor făcând să progreseze soluţia unei probleme mai mult de o etapă

-Responsabilitatea asumată de către elevi pentru desfăşurare şi câteodată indicată prin trecerea mai multor etape sau a uneia singure foarte importantă, în acelaşi timp

-Elevul începe o discuţie punând o întrebare şi indicând aspectele caracteristice constatate

3. ***Receptivitatea***

-Profesorul prezintă, enunţă şi rezolvă probleme

-Profesorul pune întrebări retorice sau care se limitează la o etapă, adesea banală, sau la răspunsuri de tipul „da" sau „nu"

-Profesorul este sensibil la semnalele (indiciile) după care elevii înţeleg,urmăresc discuţia, se interesează de ceea ce este prezentat

-Elevii răspund corect atunci când sunt întrebaţi dar răspunsul lor se

limitează la un progres relativ redus

-Elevii pun întrebări fără a arăta că sunt dispuşi să le dezbată ei înşişi cu ajutorul profesorului

Prezentarea modelului de mai sus ocazionează câteva precizări din care rezultă atât avantajele cât şi dezavantajele sale din rândul cărora amintim:

a) modelul vizează trei planuri: al *conţinutului*, al *dezvoltării*, al *atitudinilor*, această structurare fiind probabil într-o corelaţie directă cu concepţia pedagogică a autoarelor în legătură cu procesualitatea actului de instruire;

b) modul de structurare a modelului este într-o relaţie de compatibilitate cu logica internă a obiectului matematică ceea ce ne face să credem că nu la toate disciplinele de învăţământ învăţarea se realizează respectând strict demersul relevat de autoare, acest lucru excluzând însă concluzia că el ar fi operaţional numai în cazul învăţării matematicilor;

c) abordarea conţinutului instruirii prin *structură* şi prin folosirea anumitor *tehnici – descriere, deducţie, inducţie, enunţ* – este foarte logică şi coerentă;

d) operaţiile incluse în *„planul de dezvoltare", analiza, sinteza, specificarea, generalizarea* sunt bine alese dar considerăm că şi altele precum *concretizarea, abstractizarea* puteau fi valorizate în aceeaşi măsură;

e) este foarte productiv că modelul de interacţiune vizează şi *„planul atitudinilor"* pentru că, o instruire eficientă, presupune o manifestare activă a elevilor faţă de conţinuturi însă, comportamentele circumscrise unor categorii sunt limitate şi destul de simplificate (de exemplu în cazul curiozităţii, profesorul poate realiza mai multe demersuri pentru a stimula elevii, şi interesele acestora pentru ceea ce se învaţă);

f) poate se impunea şi includerea în model a unei categorii (alături de *curiozitate, independenţă, receptivitate*), care să vizeze comportamente prin intermediul cărora elevii să demonstreze că pot aplica cele învăţate.

Tot pe linia cercetărilor cognitiviste se înscriu şi demersurile realizate de B.O. Smith şi M.O. Meux (1964, pp103-122,), care pleacă de la întrebări de genul:

- ce tipuri de operaţii logice apar la profesori şi la elevi în procesul de predare-învăţare?
- ce elemente de logică sunt incluse în cunoştinţe?
- cum se pot descrie categoriile de cunoştinţe transmise în logica subiecţilor?

iar plecând de la aceste premise, Smith avea să definească mai întâi o serie de categorii cu referire la categoriile convenţionale ale logicii, ele fiind reluate în cadrul unor studii ulterioare, categorii descrise astfel:

1. **Definirea**

Datele incluse în acest grup vizează felul în care cuvintele sau alte simboluri sunt utilizate pentru a face referire la obiecte (abstracte sau concrete). Acestea variază sub aspectul formei şi al conţinutului dar, în general, ele fac apel implicit sau explicit la semnificaţia termenilor.

2. **Descrierea**

A descrie înseamnă a reprezenta ceva cu ajutorul cuvintelor sau desenelor, a lămuri un aspect. În consecinţă, datele constituind această categorie specifică, sugerează ceva şi pretind să se elaboreze o recenzie (dare de seamă).

3. **Desemnarea**

A desemna înseamnă a indica ceva cu ajutorul unui nume, a unui cuvânt sau alt simbol; numele desemnează obiectul (abstract sau concret) la care face referire. Această categorie este deci compusă din elemente conţinând o descriere sau o indicaţie.

4. **Expunerea**

Subdiviziunile acestei grupe nu reclamă nici nume, nici descriere etc., ci ca faptele să fie stabilite, fixate. Ele pot solicita expunerea discuțiilor, a tentativelor de justificare, enunțarea de reguli, îndatoriri, teoreme, concluzii, idei, opinii, promisiuni, amenințări etc.

5. **Recenzia**

Această categorie solicită un raport asupra conținutului unei cărți, asupra unui document, a unei informații din text și așa mai departe.

6. **Substituirea**

Datele circumscrise acestei categorii solicită elevului să execute o operație simbolică, în mod obișnuit de natură matematică.

7. **Evaluarea**

A se angaja în evaluare înseamnă a estima valoarea care se poate acorda cuiva. O dată de acest gen impune ca un subiect, o exprimare, un eveniment, o acțiune sau o stare a lucrurilor să fie estimate relativ la valoarea lor, încrederii care li se poate acorda, caracterului lor dezirabil.

8. **Emiterea opiniei**

A emite o opinie înseamnă a exprima convingeri, în mod obișnuit fondate pe o evidență redusă sau inexistentă. Asemenea convingeri țintesc ceea ce este posibil, ceea ce ar fi putut fi și care nu este, ceea ce ar fi putut preleva în viitor.

9. **Clasificarea**

Orice fapt al acestei grupe face clar referire la un caz sau la o clasă (gen, grup, categorie, specie) sau două de lucruri. Titlul impune ca un exemplu dat să fie clasificat în categoria căreia îi aparține ca și într-o subclasă.

10. **Compararea și opunerea**

Acest gen de fapte impune ca două lucruri sau mai multe – acțiuni, elemente, obiecte, procedee – să fie comparate. Uneori faptul precizează două

lucruri sau mai multe şi solicită ca asemănările sau deosebirile lor să fie consemnate în raport cu o caracteristică foarte specifică.

11. **Implicarea condiţionată**

Această categorie constă în titluri în care fiecare conţine un antecedent (premisă) şi o consecinţă (un rezultat), dar niciodată o consecinţă solitară.

În toate cazurile în care antecedentul este dat singur, titlul pretinde ca rezultatul – efectul, deznodământul, atitudinea ulterioară – să fie furnizat în răspuns. Unele dintre titluri conţinând în acelaşi timp un antecedent şi o consecinţă, solicită judecăţi de valoare, altele solicită să se stabilească rezultatele sau consecinţele şi altele descrierea actelor de decizie.

12. **Explicarea** (clarificarea)

Există mai multe genuri de date explicative dar ele au toate un lucru în comun. Ele stabilesc o consecinţă particulară şi pretind un antecedent. Există şase specii de date explicative depinzând de categoria antecedentelor utilizate pentru a justifica consecinţa. Ele exprimă mecanismul, cauza, consecinţa, procedura, teleologia şi se conformează normelor.

13. **Arta de a dirija şi a conduce clasa**

Numeroase întrebări puse de către profesori au puţină semnificaţie logică sau sunt totalmente neaşteptate. Se recurge la ele nu pentru a invita la reflecţie, ci pentru a menţine activitatea de la clasă.

În scopul facilitării analizei comportamentelor verbale, aşa cum apar ele în desfăşurarea unei lecţii, cercetătorii amintiţi au încercat definirea unităţilor în funcţie de care sunt exprimate operaţiile logice descrise anterior şi care intră în actul de instruire şi în acţiunile elevilor. În primul studiu al lui Smith din 1959, aceste unităţi de bază erau *episodul*, definit ca schimb verbal complet între doi sau mai mulţi interlocutori şi *monologul* care reprezintă o contribuţie individuală sub forma expunerii iar în studii mai recente se introduc *încercarea* şi *demersul*

(intervenția), acesta din urmă fiind inclus într-o unitate mai cuprinzătoare denumită *strategie*.

Încercarea poate fi definită ca o parte a schimburilor verbale ce cuprinde o serie de mesaje care se raportează la un singur subiect, în cadrul unei lecții putând fi întâlnite cinci sau şase încercări, identificate după clasificarea circumscrisă obiectivelor conținuturilor.

Din această perspectivă *încercarea* este:

-*cauzală*, pentru relația cauză – efect;

-*conceptuală*, pentru criterii de clasificare;

-*evaluativă*;

-*informativă*, pentru a clarifica, a dezvolta un subiect;

-*interpretativă*, pentru a conferi o semnificație;

-*de procedură*, pentru a comunica modalitatea metodică de rezolvare a unei probleme;

-*explicativă*, pentru a furniza rațiunile unei acțiuni;

-*normativă*, pentru a formula reguli, modalități de operare;

-de *sistem*, pentru a enunța relațiile funcționale într-un mecanism care vizează un anumit scop.

În ceea ce privește conceptul de *strategie*, acesta este definit ca o serie de acțiuni verbale care permit obținerea anumitor rezultate şi evitarea devierii, concept în componența căruia se disting două dimensiuni de bază şi anume: *tratamentul*, care vizează prezentarea şi structurarea informației şi *controlul*, care are în vedere modalitățile adoptate de către profesor pentru a ghida şi eventual a controla comportamentul elevilor. Autorii prezintă şi un exemplu de analiză care se referă la tratament, perspectivă sub auspiciile căreia sunt prezentate zece tipuri de conținuturi care se referă la:

-o parte a referentului;

-o caracteristică a referentului;

-o funcție a referentului;

-o utilizare a referentului

-o modalitate caracteristică de a trata referentul;

-o relație fizică între referent și altceva;

-o comparare a referentului cu altceva, în funcție de o caracteristică particulară;

-o evaluare implicată prin utilizarea termenului (a scadenței);

-o condiție necesară sau reclamată pentru a produce și provoca referentul;

-rezultatele unei operații implicând referentul.

Cât privește *demersul*, acesta este inclus în strategie și reprezintă o manevră verbală de legătură, o intervenție logică în scopul legării evenimentelor propoziției neîntrerupte în strategie și el fiind clasificabil, în mai multe tipuri, după cum urmează:

-descrierea criteriilor;

-analiza;

-enumerarea;

-clasificarea;

-descrierea interiorului clasei;

-analogia;

-diferențierea;

-identificarea prin negare;

-opunerea (stabilirea contrastelor);

-condiții suficiente;

-producerea exemplelor ;

-cazuri pozitive

-cazuri negative;

-criterii de apreciere a cazurilor;

-compararea exemplelor;

-criterii de comparare;

-raporturi (legături);

-condiţii de utilizare a unui termen.

Fără a mai zăbovi asupra modelului elaborat de Smith şi colaboratorii săi, trebuie făcută precizarea că, formularea comportamentelor în termeni de operaţii logice, permite surprinderea dinamica vieţii cognitive deşi, credem noi, folosirea acestei paradigme de analiză necesită multă pricepere şi multe eforturi din partea utilizatorilor.

Tot într-o tradiţie pur congnitivistă se înscriu şi cercetările întreprinse de J. J. Gallagher (1966) şi M. J. Aschner (1965), autori care studiază comportamentele profesorului, corelativ cu tipurile de activitate intelectuală ale elevilor săi, pornind de la modelul tridimensional al lui J.P. Guilford în care se disting:

-*operaţiile*: memorie, cogniţie, producţie divergentă, producţie convergentă, raţionament;

-*produsele*: unităţi, clase, relaţii, sisteme, transformări, implicaţii;

-*conţinuturile*: figurale, simbolice, semantice, comportamentale.

În consecinţă, au fost distinse categoriile de procese intelectuale după cum urmează:

-*cunoaştere – memorie*: rezumare, clarificare, enumerare;

-*gândire convergentă* (plecând de la informaţii, căutarea de soluţii recunoscute bine într-o manieră convenţională): asocierea, explicarea, transferul, concluzia;

-*gândirea divergentă* (plecând de la informaţii, căutarea de soluţii originale): elaborarea, implicaţia, analogia, sinteza;

-*evaluarea*: nestructurată, structurată, calificarea;

-*rutina (obişnuinţa)*: cuprinde comportamente destinate a dirija, structura, organiza, încuraja, blama.

Prin intermediul acestui model se poate surprinde aşadar, influenţa pe care o are profesorul asupra activităţii intelectuale a elevilor şi, de asemenea, se pot determina categoriile proceselor de gândire dominante la elevi în funcţie de comportamentul profesorului. Modelul, fiind mai puţin sofisticat decât altele, este mult mai uşor de utilizat permiţând, pe de o parte, investigaţii referitoare la procesele intelectuale aparţinând elevilor implicaţi în activitatea de instruire iar, pe de altă parte, poate constitui un ghid de susţinere a construcţiei şi dezvoltării cognitive a elevilor deoarece, procesele intelectuale amintite – *cunoaştere–memorie, gândirea convergentă, gândirea divergentă* – sunt educabile şi perfectibile cu condiţia, ca procesul de instruire să fie organizat în acest sens iar profesorul, să le stimuleze în mod deliberat.

Foarte cunoscute şi în acelaşi timp foarte interesante sunt şi cercetările realizate de A. Bellak şi colaboratorii săi (1966) asupra interacţiunilor din clasă, cercetări în urma cărora actele verbale ale elevilor şi profesorilor sunt clasificate în patru mari categorii, identificarea făcându-se potrivit funcţiilor pedagogice îndeplinite de acestea în desfăşurarea lecţiei.

În concepţia lui Bellack şi a colaboratorilor săi, principalele demersuri întâlnite în procesualitatea unei lecţii sunt: *structurarea, solicitarea, răspunsul* şi *reacţia.*

a. ***Structurarea***

În cadrul acestui demers se stabileşte planul care se concretizează într-un context specific ce include, pe de o parte, concentrarea atenţiei asupra subiectului sau procedurilor ce trebuie urmărite, iar, pe de altă parte, stabilirea interacţiunilor

profesor - elevi. De exemplu, profesorul poate începe ora cu următoarea operație de structurare: „Acum, să revenim la tema pe care ați avut-o de rezolvat acasă".

b. **Solicitarea**

Actele acestei categorii au menirea să trezească un răspuns oral din partea persoanelor cărora li se adresează, să încurajeze persoanele interogate asupra unei probleme sau să obțină o reacție fizică. Demersurile de solicitare sunt în mod evident directive în intenția și în funcția lor. Toate întrebările sunt solicitări ca și toate ordinele, comenzile sau rugămințile.

c. **Răspunsul**

Aceste acte se află într-o relație de reciprocitate cu cele de solicitare și au loc numai în legătură cu acestea din urmă. Funcția lor pedagogică este de a răspunde așteptării, de a oferi un răspuns actelor de solicitare și tocmai din acest motiv răspunsurile elevilor la întrebările profesorului se clasifică în „acte de răspuns".

d. **Reacția**

Actele incluse în acest demers sunt provocate prin operații de structurare, de solicitare, de răspuns sau ca o reacție anterioară, dar nu sunt în mod direct obținute prin ele. Din punct de vedere pedagogic, ele au menirea de a modifica (clarificând, sintetizând sau dezvoltând) și/sau evalua (pozitiv sau negativ) ceea ce a fost afirmat în actele pe care le-au ocazionat.

În urma cercetărilor efectuate în 15 clase de la 7 școli secundare pe un subiect unic (comerțul internațional) procentele medii obținute pentru fiecare categorie au fost următoarele:

Profesor

- structurare : 11,2%
- solicitare : 20,2%
- reacție : 25,5%
- răspuns : 5,3%

Elev

- răspuns : 14,4%
- solicitare : 2,1%
- reacție : 4,1%
- structurare : 3,1%

observându-se o inversare a ponderilor pe categorii, ceea ce înseamnă că, demersurile cu mediile cele mai ridicate la profesor au ponderea cea mai mică la elev.

Modelul pedagogic elaborat de Bellack şi Davitz a permis relevarea faptului că în desfăşurarea unei lecții categoriile amintite respectă o anumită ciclicitate ceea ce înseamnă că, întotdeauna începutul unei lecții este demarat printr-o operație de *structurare* sau printr-una de *solicitare*, urmând ca ele să inducă în continuare acte de *răspuns* sau de *reacție*, primele doua categorii având o funcție de pornire sau de declanşare a activității, iar ultimele două, o funcție reflexiva ceea ce înseamnă că, nu pot determina sau declanşa un demers.

Dincolo de aceste categorii legate de semnificația pedagogică, Bellack şi Davitz şi-au propus să analizeze şi semnificația conținutului mesajelor comunicate iar, din această perspectivă, autorii au relevat patru mari tipuri de conținut.

a) **Semnificaţia de conţinut**

Acest aspect al semnificaţiei se referă la tema luată în dezbatere şi implicit la conceptele specifice conţinutului abordat , spre exemplificare în studiul întreprins de Bellack şi Davitz, aceste categorii vizau *factorii de producţie, importul, exportul, barierele vamale.*

b) **Semnificaţia de conţinut logic**

În cadrul acestei categorii se fac referiri la procesele logice folosite în tratarea temei, autorii ajungând la concluzia că există trei tipuri de procese logice: *analitice* (definirea termenilor , interpretarea afirmaţiilor); *empirice* (enunţarea faptelor, diverse tipuri de explicaţii); *evaluative* (exprimarea de opinii, justificarea).

c) **Semnificaţiile instrucţionale**

Categoria respectivă se referă la discursul folosit pentru conducerea clasei, precum notările, folosirea anumitor procedee sau alte feluri de acţiuni desfăşurate în activitatea din clasă.

d) **Semnificaţiile instructiv-logice**

În intenţia autorilor, în această categorie se include o analiză mai amănunţită a proceselor evaluative în cadrul cărora profesorul poate face o **apreciere pozitivă** clară a răspunsului elevului („Da, e corect"); poate *admite* răspunsul cu o apreciere echivocă pozitivă („Da, bine"); poate şi pur şi simplu *repeta* afirmaţia elevului, o poate *califica*, o poate *respinge* sau *evalua negativ*, sau poate folosi o combinaţie a acestor tipuri de evaluare.

Modelul elaborat de Bellack şi Davitz, cât şi investigaţiile realizate de ei a permis tragerea unor concluzii - este adevărat cu un anumit grad de relativitate - care vizează atât comportamentul profesorului, cât şi pe cel al elevilor participanţi la activitatea de instruire.

La nivelul profesorului bunăoară, s-au putut identifica următoarele constante:

a) profesorul este persoana cea mai activă din clasă, numărul intervenţiilor sale verbale detaşându-se atât prin frecvenţă, cât şi prin lungimea mesajelor;

b) în majoritatea cazurilor, el structurează atât forma, cât şi conţinutul orei, decizând atât subiectul de dezbatere, cât şi modalităţile de abordare ale acestuia, chiar dacă, în anumite situaţii declină aceste responsabilităţi unui elev sau unui grup de elevi;

c) activitatea cu cea mai ridicată frecvenţă a profesorului este *solicitarea*, prin intermediul căreia, se urmăreşte provocarea răspunsurilor specifice în rândul elevilor;

d) majoritatea reacţiilor profesorului sunt evaluative iar, de cele mai multe ori, aprecierile sunt pozitive.

În ceea ce priveşte comportamentul elevilor, există o serie de aspecte ce le individualizează participarea la interacţiune din rândul cărora, s-ar putea aminti

a) principala activitate a elevilor în clasă este aceea de a răspunde solicitărilor profesorului, chiar dacă, răspunsurile oferite, nu sunt întotdeauna la nivelul aşteptărilor acestuia;

b) întrebările adresate de elevi profesorului sunt foarte rare (în comparaţie cu solicitările profesorului) şi de cele mai multe ori ele vizează informaţii sau explicaţii suplimentare cu scopul manifest de a uşura actul înţelegerii;

c) imposibilitatea ca elevii să formuleze la lecţie aprecieri evaluative cu privire la calitatea prestaţiei didactice a profesorului, aceasta fiind considerată drept bună indiferent de nivelul la care se situează. Este adevărat că elevii pot formula aprecieri şi critici, dar toate acestea vizează alţi colegi şi nu activitatea cadrului didactic.

Acestea fiind concluziile rezultate pe baza cercetărilor amintite s-ar putea reitera că, în pofida unor schimbări survenite pe parcursul ultimelor trei decenii în perimetrul teoriei şi practicii educative, lucrurile nu s-au schimbat radical astfel încât şi astăzi, profesorul, cât şi elevii, etalează aceleaşi comportamente aşa cum ele au fost surprinse de Bellack şi Davitz.

Pe de altă parte, chiar dacă i se pot imputa anumite limite, cercetarea orientată pe aspectele cognitive ale actului de instruire îşi menţine valabilitatea deoarece, specificul şi procesualitatea dezvoltării intelectuale, sunt coordonate ce trebuie cunoscute şi controlate de către toate persoanele cu sarcini în organizarea şi desfăşurarea activităţii de instruire.

2.3.1.3. Analiza aspectelor funcţionale ale activităţii de instruire. După cum s-a putut constata, orientarea de tip cognitivist a vizat analiza interacţiunii profesor-elevi din perspectiva proceselor şi activităţilor intelectuale implicate în activitatea de instruire dar, nu era indicat şi eficient, ca alte dimensiuni ale interacţiunii să fie ignorate deoarece, actul de instruire, atât de complex şi de diversificat, nu se poate susţine dacă se are în vedere o singură coordonată. Acesta este motivul pentru care, o altă orientare în psihopedagogie s-a centrat pe aspectele funcţionale, încercând să identifice funcţiile specifice profesorului, graţie cărora, se reglează întregul proces şi în funcţie de care, se structurează toate demersurile întreprinse în clasă.

Plecând de la aceste premise, M. Hughes şi colaboratorii săi (1959) a elaborat un plan de analiză în cadrul căruia sunt relevate mai multe funcţii atribuite profesorului după cum urmează:

1.***Funcţii de control***

- Profesorul structurează: stabileşte (indică) obiective, focalizează atenţia elevilor spre un obiect delimitat. Acţiunea sa poate să se exercite de o manieră mai

mult sau mai puțin riguroasă, limitată. De exemplu, în acceptarea răspunsurilor, controlul său este absolut, dacă el nu acceptă decât un singur răspuns posibil;

- Dirijează conduce: indică cine trebuie să facă acest lucru, cine trebuie să răspundă. La acest punct, de asemenea, profesorul poate interveni într-o manieră deschisă, strictă, episodică, neutră. Maniera care pare a fi cea mai favorabilă este cea care solicită adeziunea elevilor în elaborarea regulilor pentru că ea reduce conflictele;

- Propune un model reamintindu-l, făcându-l public sau făcându-l acceptat;

- Apreciază, tranșează un conflict între elevi.

2.***Funcții de impunere*** – sunt acte în care profesorul însuşi se lansează în situație

- El însuşi hotărăşte totul;

- Moralizează;

- Intervine fără să fi fost solicitat pentru un ajutor, pentru a informa, deoarece estimează (apreciază) că este o nevoie;

- Impune o judecată, o opinie;

3.***Funcții de facilitare***

- Clarifică procedura, impune o succesiune în activitate;

- Arată cum să se procedeze;

- Adresează întrebări neutre, care nu reclamă cu necesitate răspunsul şi la care elevul poate, după voie să răspundă sau să nu răspundă (de tipul „Merge?").

*4.**Funcții de dezvoltare a conținutului***

- Clarifică, reformulând ceea ce a spus (afirmat) un elev;

- Rezumă (redă pe scurt), generalizează;

- Încurajează elevul să se exprime;

- Stimulează, oferind mai multe sugestii referitoare la idei sau activități, lăsându-le elevilor posibilitatea alegerii;

- Ajută elevii să-şi deruleze cercetarea proprie;

- Face o apreciere referindu-se la conținut.

5.***Funcții de răspunsuri personalizate*** – ele se referă la solicitările individuale ale elevilor şi țin cont de propriile lor interese.

- Răspunde unei solicitări individuale;

- Clarifică problema şi experiența personală a elevului;

- Interpretează părerile, convingerile sau situația;

- Recunoaşte să fi făcut o eroare (greşeală).

6.Funcții de afectivitate pozitivă

- Dă dovadă de solicitudine;

- Încurajează, laudă

7.Funcții de afectivitate negativă

- Admonestează;

- Dojeneşte, mustră;

- Amenință;

- Dă un răspuns negativ la o întrebare prezentând un interes personal pentru elev.

Modelul prezentat a fost experimentat pe un lot de 35 institutori (bărbați şi femei) pe timpul a trei perioade de 30 minute, investigație în cadrul căreia funcțiile au fost identificate prin următoarele cote procentuale:

- Funcții de control	20-40%
- Funcții de impunere	1- 3%
- Funcții de facilitare	5-15%

- Funcţii de dezvoltare a conţinutului	20-40%
- Funcţii de răspunsuri personalizate	8-20%
- Funcţii de afectivitate pozitivă	10-20%
- Funcţii de afectivitate negativă	3-10%

Concluziile ce se pot detaşa din analiza modelului elaborat de autoarea amintită sunt următoarele:

a) modelul identifică majoritatea funcţiilor îndeplinite de către profesor aşa cum apar ele în cvasitotalitatea activităţilor organizate şi coordonate de acesta;

b) unele funcţii cuprinse în model au o consistenţă mai mare (exemplu funcţia de control, funcţia de dezvoltare a conţinutului), pe când altele (exemplu funcţia de afectivitate pozitivă) au o consistenţă mai redusă;

c) cercetările lui M. Hughes scot de asemenea în evidenţă, prin ponderea anumitor funcţii, rolul dominator pe care îl are profesorul în cadrul procesului de instruire;

d) modelul elaborat de autoare şi colaboratorii săi i-a inspirat pe alţi cercetători deoarece, o parte din categoriile aparţinând modelului său, se regăsesc în modelele acestora.

Centrat tot pe surprinderea funcţiilor îndeplinite de profesor, modelul de analiză elaborat de G. De Landsheere şi E. Bayer (1969) este, în multe privinţe asemănător cu cel elaborat de M. Hughes cu precizarea că, include mai multe categorii, iar unele dintre ele au o extindere mai mare în comparaţie cu cele întâlnite la autoarea americană.

În ceea ce priveşte modul de structurare, paradigma elaborată de Landsheere şi Bayer cuprinde nouă categorii care se ierarhizează în felul următor:

I. Funcţii de organizare

1.Dirijează participarea elevilor

a) dirijează strict, riguros;

b) dirijează global (în ansamblu);

c) conduce democratic;

d) conduce deschis;

e) conduce neutru;

f) conduce conform unui criteriu explicit, clar.

2.Organizează mişcările elevilor în clasă

a) indică deplasările;

b) permite deplasarea solicitată de elev;

c) refuză deplasarea solicitată de elev;

d) refuză deplasarea solicitată de elev şi-şi justifică refuzul.

3.Hotărăşte (prescrie)

a) fixează prescripţia activităţii;

b) indică ordinea, succesiunea sarcinilor;

c) controlează, de o manieră neutră, înaintarea în sarcină, înţelegerea.

4.Tranşează o situaţie de conflict sau de concurenţă

a) rezolvă conflictul;

b) invită elevii să rezolve ei înşişi conflictul.

II. Funcţii de impunere

1.Impune informaţii

a) expune materia;

b) răspunde la propriile sale întrebări.

2.Impune chestiunile(problemele)

a) pune întrebări, formulează probleme;

b) indică sarcinile, exercițiile de rezolvat.

3.Impune metodele de rezolvare, maniera de a proceda sau acționa.

4.Sugerează răspunsurile

a) oferă indicii în legătură cu abordarea unei sarcini;

b) pune întrebări dificile.

5.Impune o opinie, o judecată de valoare.

6.Impune un ajutor nesolicitat.

III. Funcții de dezvoltare

1.Stimulează (activează)

a) creează o împrejurare stimulantă;

b) propune o alegere, o opțiune.

2 .Solicită o investigare personală.

3.Structurează gândirea elevului

a) clarifică exprimarea spontană a elevului;

b) invită elevul a preciza, completa, generaliza sau sintetiza contribuția sa spontană;

c) propune un control experimental;

d) invită elevul să-şi exprime opinia, părerea.

4.Oferă un sprijin solicitat de elev

a) rezolvă el însuşi dificultatea;

b) orientează investigația elevului;

c) răspunde unei solicitări de informare.

IV. Funcții de personalizare

1. Aprobă o exprimare spontană.

2. Invită elevul să facă apel la experienţa sa extraşcolară.

3. Interpretează o situaţie personală.

4. Individualizează instruirea

a) în funcţie de situaţia personală a unui elev;

b) prin alte tehnici pedagogice, în afara interacţiunii verbale.

V. Funcţii de feed-back pozitiv

1. Aprobă într-o manieră stereotipă.

2. Aprobă repetând răspunsul elevului.

3. Aprobă într-o manieră specifică.

4. Aprobă într-o altă manieră, modalitate.

VI. Funcţii de feed-back negativ

1. Dezaprobă într-o manieră stereotipă.

2. Dezaprobă repetând răspunsul într-o manieră ironică sau acuzatoare.

3. Dezaprobă într-o manieră specifică.

4. Dezaprobă într-o altă manieră.

5. Feed-back întârziat.

VII. Funcţii de concretizare

1.Utilizează un material

a) într-o prezentare figurativă;

b) într-o prezentare simbolică;

c) de construcţie sau de manipulare.

2. Invită elevul să se servească de un material

a) într-o prezentare figurativă;

b) într-o prezentare simbolică;

c) de construcție sau de manipulare.

3.Tehnici audio-vizuale

a) folosite de elevi;

b) folosite de profesor.

VIII. Funcții de afectivitate pozitivă

1. Laudă, recunoaște meritul, citează drept exemplu.

2. Arată solicitudine.

3. Încurajează.

4. Promite o recompensă.

5. Recompensează.

6. Exprimă semnificația cu umor.

7. Desemnează elevul cu un cuvânt afectuos.

IX. Funcții de afectivitate negativă

1. Critică, acuză, ironizează.

2. Amenință.

3. Admonestează.

4. Dojenește.

5. Pedepsește.

6. Nu este de acord într-o manieră vagă.

7. Respinge o exteriorizare spontană.

8. Adoptă o atitudine cinică.

După cum se poate observa, acest model are atât similitudini cu modelele anterioare, dar conține și categorii care îl diferențiază, unele dintre acestea incluzând elemente cu consecințe benefice în planul eficienței comunicării și implicit în cel al activității de instruire.

Pe scurt, dacă ar fi să tragem câteva concluzii, atunci am putea conchide că:

a) unele funcţii noi ca titulatură din acest model sunt în fapt echivalentele unor categorii denumite altfel în modelele interacţionale anterioare. Spre exemplificare, „Funcţiile de organizare" sunt, după părerea noastră, asemănătoare sub aspect prescriptiv cu „Funcţiile de control" din modelul conceput şi lansat de M. Hughes şi colaboratorii săi;

b) apar şi categorii noi în comparaţie cu modelele anterioare cum este cazul „Funcţiilor de concretizare", a celor de *„feed-back* pozitiv" şi *„feed-back* negativ", ele având menirea să demonstreze că registrul manifestărilor comportamentale aparţinând profesorului este mult mai variat şi nuanţat decât s-ar putea anticipa la prima vedere;

c) unele categorii, chiar dacă sunt similare cu altele, aparţinând altor modele, au o consistenţă mai accentuată, aserţiunea putând fi probată în cazul „Funcţiilor de afectivitate pozitivă" şi „Funcţiilor de afectivitate negativă", unde paleta intervenţiilor profesorului este mai bogată.

Cu un deceniu mai târziu G. De Landsheere şi A. Delchambre (1979) aveau să lanseze o grilă elaborată pentru observarea comportamentelor nonverbale ale profesorilor, în cadrul căreia autorii distingeau indicatori de *întărire afectivă pozitivă* şi indicatori de *întărire afectivă negativă.*

În rândul primei categorii, autorii decelau comportamentele de genul:

1.Înclinarea capului.

2.Clătinarea capului în sus şi în jos.

3.Sprâncene ridicate (ridicarea sprâncenelor).

4.Micşorarea ochilor (ochi micşoraţi).

5.Mărirea ochilor (ochi măriţi).

6.Surâs natural (sincer).

7.Surâs superior.

8.Râs.

9.Atingerea copilului.

În cea dea doua categorie, deci a indicatorilor de întărire afectivă negativă, apar indicate comportamente precum:

1.Înclinarea capului.

2.Clătinarea capului de la dreapta la stânga.

3.Sprâcene ridicate.

4.Srâncene încruntate.

5.Privire fixă (nemişcată).

6.Ochi mari încordaţi (sau privire mărită încordată).

7.Privire în colţ.

8.Colţurile gurii în faţă.

9.Colţurile gurii coborâte.

10.Linişte !.

11.Orientarea (direcţionarea) degetului spre elev.

12. Ridicarea degetului.

13.Contact fizic cu elevul (atingerea acestuia).

14.Oprirea mişcării corporale.

Cu toată relevanţa modelului, se poate uşor observa că indicarea comportamentelor nonverbale este făcută în mod selectiv, unele fiind mai reprezentative (mişcările capului, ochilor, sprâncenelor) altele numai schiţate (exemplu atingerea, gesturile) în timp ce altele lipsesc cu desăvârşire cum se întâmplă în cazul comunicării prin distanţă.

Tot în această direcţie se înscriu şi cercetările întreprinse de M. Postic (1974) al cărui model de interacţiune însă este şi mai complicat, autorul detaliind mult unele aspecte ce ţin de demersurile şi comportamentele profesorului.

În concepția autorului francez, întreaga activitate a cadrului didactic poate fi surprinsă din perspectiva următoarelor funcții:

Funcția de integrare

Organizarea activităților

1. *Alegerea mijloacelor pedagogice care declanşează procesul de învățare:*

a) Mijloace pedagogice:

-pregătirea materialului şi a dispozitivelor de exprimentare;

- redactarea documentelor de completat.

b) Procesul de învățare:

- determinarea obiectivelor;

- fixarea etapelor logice;

-descompunerea unui ansamblu în elementele componente, după aceea sinteza;

- procedura şi ritmul de lucru.

2. *Modalități de organizare:*

- profesorul impune deciziile ?;

- face cunoscut pentru ce ia o anumită decizie ?

- face ca elevii să participe la alegere, îi lasă să decidă ?

Reglarea funcționării grupului

1. Observarea grupului clasă:

a) Observarea individuală a elevilor;

- observarea empirică;

- observarea sistematică, realizată după o fişă (grilă);

b) Observarea fenomenelor de grup;

- observarea formării sub-grupurilor, a instalării unui lider,a fenomenelor de respingere, a dinamicii de grup în general.

2. *Aplicarea unui regulament de funcţionare la viaţa de grup:*

a) Elaborarea

- cod elaborat şi prezentat de către profesor însuşi;

- cod elaborat în colaborare cu elevii.

b) Aplicarea:

- profesorul impune sau face să se accepte codul;

- îl aplică într-o manieră strictă sau suplă.

3. *Animarea grupului:*

a) Animarea este direcţionată:

- sub aspectul formei;

- sub aspectul fondului.

b) În ce constă ea ?:

- repartizarea sarcinilor;

- organizare, coordonare;

- catalizarea schimburilor.

c) Tehnicile de animare sunt rigide sau adaptate situaţiei ?.

d) Canalizează comunicările în folosul său (conduită de grup centrată asupra lui însuşi) sau favorizează interacţiunile verbale între membrii grupului (conduită centrată pe grup)?.

Controlul activităţii

1.Tipul de control:

- controlul activităţii în curs de desfăşurare (grafice, scheme.)
- controlul unei activităţi terminate, încheiate;
- controlul cunoştinţelor.

2.Modalităţi de control:

a) În cazul controlului unei activităţi:

-profesorul controlează ansamblul unei activităţi făcând bilanţul rezultatelor globale sau se consacră unui control individual?

-pentru o activitate în curs de desfăşurare, trece el printre rânduri, oferă el indicaţii individuale ?.

b) În cazul controlului cunoştinţelor:

b_1) Control oral:

-individual;

-un elev trimis la tablă;

-mai mulţi elevi interogaţi prin intermediul exerciţiilor rezolvate la tablă;

-un elev rămas la locul său (elevul rămâne aşezat ?

Trebuie să se ridice ? Profesorul atrage atenţia asupra şoptitului ? Cum reacţionează la acest aspect ?);

-colectiv;

-profesorul solicită elevi numeroşi ?;

-ce ritm impune el ? este o hărţuire sau un dialog suplu?;

-caută profesorul să controleze cu rapiditate cunoştinţele vizând un aspect precis, adresând întrebarea şi solicitând ca elevii să scrie răspunsul pe o ciornă şi trecând printre rânduri să controleze toate răspunsurile?.

b_2) Control scris:

-au fost preveniţi elevii asupra controlului sau este o interogaţie inopinantă ?;

-interoghează el în aceeaşi măsură asupra ultimei lecţii, a penultimei sau a precedentelor ?;

-care este frecvenţa, durata medie a întrebărilor scrise ?;

-face profesorul apel la întrebări scrise anonime cu singurul scop de a măsura eficienţa activităţii de instruire ?;

-oferă el o dare de seamă la întrebările scrise?. Face corectarea după probă: notarea intervine în continuare ?.

b_3) Este vorba de o „reproducere" a lecţiei sau de aplicaţii ?.

3.Tipul de întărire utilizat:

a) Întărire pozitivă: încurajări, laude în faţa clasei;

b) Întărire negativă: blam, mustrare în faţa clasei, avertisment.

4.Evaluarea:

-notarea plecând de la performanţele realizate, în acest caz de la un exerciţiu, de la o întrebare (unul sau mai multe răspunsuri făcând obiectul unei note) etc.;

-evaluarea unui nivel atins în raport:

-cu alţii;

-cu sine însuşi;

-cu o progresie şi o curbă normală de învăţare;

-cu obiectivele fixate.

-profesorul stabileşte el însuşi nota ?

-analizează el criteriile ? Le face cunoscute ?

-comentează nota pe care o atribuie ?

-profesorul se străduie să caracterizeze erorile pentru a vedea cum reacţionează elevul faţă de o eroare dovedită ?

-este determinată clasa să-şi fixeze modalităţile de notare şi să participe în acest sens ? Se practică autoevaluarea ?

Funcţia de informare

Transmiterea de scheme operatorii

1.Învăţarea conceptelor ştiinţifice:

a) Conceptualizarea noţiunilor ştiinţifice (măsura, relativitatea unei măsuri, legea, etc.);

b) Transpunerea faptelor în limbaj ştiinţific cu precizie şi fidelitate (exprimarea faptelor într-o formă grafică de exemplu).

2. *Învăţarea tehnicilor intelectuale:*

a) Dobândirea de modalităţi operatorii pentru a trata problemele ştiinţifice;

-punerea în ordine a faptelor culese, a datelor observaţiei;

- formularea de ipoteze;

- verificarea de ipoteze;

- interpretarea datelor;

- determinarea principiilor, consecinţelor;

- aplicarea legilor, principiilor, metodelor generale;

- previziunea efectelor variaţiei unui factor cu privire la o situaţie

ştiinţifică.

b) În aceste modalităţi operatorii intră în joc:

b_1) Analiza;

- identificarea factorilor care intervin într-un fenomen;

- determinarea relaţiilor dintre factori;

- punerea în evidenţă a ipotezelor;

- verificarea ipotezelor emise;

- căutarea structurii potrivite unei serii de informaţii.

b_2) Sinteza:

- prezentarea şi organizarea faptelor culese potrivit unui plan;

- interpretarea unui ansamblu de relaţii dobândite.

b_3) Raţionamentul şi evaluarea:

- valoarea relativă a concluziilor, estimarea relativă

plecând de la criterii, compararea rezultatelor cu normele;

- judecăți calitative, cantitative (rigoarea raționamentului exactitatea unui rezultat, aptitudinea de a decela erorile).

Transmiterea unui conținut

1.Elementele conținutului

a) Elementele de informație;

-definiții, convenții, simboluri, terminologie;

-fapte științifice, principii, legi;

-clasificare științifică;

-teorii;

b) Cunoașterea modalităților de a organiza informația științifică și de a o trata (modalitățile de examinare, de judecată);

c) Cunoașterea metodelor de investigare științifică:

-metoda experimentală

-metode inductive, deductive, generalizarea;

2.Structurarea și adaptarea conținutului la nivelul elevilor:

a) Alegerea cunoștințelor de transmis:

a_1) Legătura cu cunoștințele anterioare ale elevilor:

-profesorul a conceput acțiunea sa plecând de la cunoștințele

anterioare ale elevilor ? Le-a verificat ?

- în cursul lecției se străduie să facă apel la cunoștințele elevilor?

a_2) Este determinat conținutul de obiective pe care profesorul își propune să le atingă ? Care este natura obiectivelor sale ?

a_3) Ora de curs este concepută cu preocuparea de a se supune demersului intelectual al elevilor sau ea reprezintă o structură pur formală ?

-documentul de pregătire este detaliat sau prescurtat, strict sau lăsând loc activităţii spontane ?

-„pregătirea" este banală (reproducerea unei lecţii din manual, a unei lecţii-tip, etc.) sau reflectă o activitate originală, personală, de cercetare şi de documentare ?

-documentul este rigid, imuabil sau flexibil, susceptibil de rectificări şi de întregiri ? Plecând de la reacţiile elevilor, este el revăzut când se realizează lecţia ?

b) Formularea şi prezentarea cunoştinţelor:

b_1) Prezentarea conţinutului:

-cunoştinţele sunt impuse de către profesor potrivit unui plan rigid sau sunt introduse într-o manieră suplă în funcţie de experienţele sau de observarea faptelor ?.

-sintezele sunt făcute regulat pentru a grupa datele şi a le interpreta ?.

-prezentarea apare uniformă sau cunoştinţele esenţiale sunt scoase în relief prin gest, intonaţie, grafism.?

b_2) Repetarea conţinutului:

-profesorul se limitează la o singură formulare ? Prezintă el alte formulări ? Implică în repetiţie unul sau mai mulţi elevi ?

-utilizează în timpul lecţiei întrebări de control având ca singur scop repetiţia ?

-aplică cunoştinţe noi în exerciţii ?.

Funcţia de stimulare

Stimularea motivaţiei

1.Prezentarea unei probleme de rezolvat:

a) Profesorul determină elevii să-şi pună probleme ? Le stimulează preocuparea de a formula probleme de rezolvat ?

b) Modalitatea de introducere:

-corelarea problemei cu problemele studiate anterior;

-corelarea problemei cu un centru de interes;

-corelarea problemei cu un context concret, cotidian;

-corelarea problemei cu un obiectiv tehnic;

-corelarea materialului cu o intrigă istorică.

2.Prezentarea materialului de observat:

a) Alegerea materialului: material didactic sau material în folosinţă într-un laborator sau un atelier;

b) Tehnici de prezentare:

-prezentarea reală sau imagistică (folosirea mijloacelor audio-vizuale);

-material circulând în clasă sau văzut dintr-un punct central;

c) Procedee pedagogice:

- interoghează elevul;

- îl invită să compare;

- face apel la intuiţie;

- face să se utilizeze materialul individual sau pe grupuri (căutare, investigare prin manipulare).

3.Prezentarea de experienţe:

a) Alegerea experienţei:

- selectarea faptelor de pus în valoare;
- banalitatea sau originalitatea experienţei;
- simplitatea experienţei, claritatea rezultatelor.

b) Modalităţi de desfăşurare a experienţei:

- elevii au lansat ipotezele, au determinat obiectivele experienţei, etapele logice ?
- elevii ajung ei înşişi la rezultate ?
- utilizează profesorul procedeele de punere în valoare a rezultatelor (amplificare, comparare etc...)?.

4.Prezentarea perspectivelor de cercetare şi reflecţii personale.

Stimularea observaţiei

1.Selectarea faptelor prezentate:

- furnizarea unei axe de observare;
- folosirea fişei-chestionar sau a fişei-ghid;
- cercetare individuală liberă, sau controlată;
- cercetare colectivă, pe grupe mici sau pe clasă în ansamblul ei;
- examinarea critică a faptelor colectate;
- profesorul dirijează de o manieră strictă impunând ce trebuie observat potrivit propriului său ritm ? Lasă elevii să descopere faptele şi să le împărtăşească în mod spontan ? Selecţionează el de îndată faptele care îl interesează respingând ceea ce s-ar întâmpla să-l incomodeze sau începe să colecteze datele pentru a nu le selecta decât la sfârşit singur sau cu ajutorul grupului ?

2.Determinarea faptelor:

a) Identificarea:

- menționarea scrisă a faptelor observate;
- căutarea rigurozității formulării;
- transpunerea în desene, scheme, grafice a faptelor observate;
- evaluarea colectivă a procesului de observație.

b) Măsurarea:

- utilizarea instrumentelor:
- amplificatori;
- măsurare directă.
- relevarea relativității măsurării.

3.Interpretarea faptelor:

- scoaterea în evidență a ideii manifestate de fapt;
- clasificarea ierarhizată a faptelor în funcție de un criteriu al observației;
- întocmirea de grafice;
- desprinderea funcțiilor, a legilor etc...;
- corelarea ideii la o idee mai generală, la o teorie etc...

Stimularea judecății

1.Elaborarea rezultatelor observației sau a experiențelor:

a) Corectarea (rectificarea) experimentală:

-analizarea condițiilor experienței;

-compararea rezultatelor obținute cu rezultatul științific.

b) Prezentarea rezultatelor (grafice, tabele etc.).

2.Cercetarea raporturilor dintre variabile:

-determinarea, identificarea factorilor implicaţi într-un fenomen;

-elaborarea de ipoteze şi examinarea critică;

-verificarea ipotezelor şi interpretarea.

3.Stabilirea unui principiu, a unei legi:

-utilizarea metodei concordanţei;

-utilizarea metodei prin diferenţă;

-utilizarea metodei prin varieri concomitente;

-utilizarea inducţiei amplificate;

4.Verificarea:

-şedinţă de activităţi practice;

-probleme aplicative.

5.Iniţierea în metodele ştiinţifice:

a) Învăţarea de metode ştiinţifice prin reflecţia asupra procedeelor folosite

b) Reflecţie epistemologică.

6.Modul de acţiune a profesorului este de natură să favorizeze la elevi stimularea judecăţii ?:

-elevii sunt liberi în investigaţia lor ?;

-în ce momente intervine profesorul ?.

Stimularea iniţiativei personale a elevului

1.Perspective de acţiune, de căutări personale oferite elevului;

-îşi pune întrebări, ia în considerare o cercetare;

-caută documente pentru a-şi satisface curiozitatea;

-doreşte să dobândească tehnici de exprimare.

2.Perspective de transformare (schimbare) personală:

-este condus spre a avea spirit critic;

-reflectă asupra atitudinilor sale, asupra comportamentului său;

-este condus să conştientizeze originalitatea gândirii sale şi să facă proba creativităţii;

-propune să analizeze situaţii sau să facă experienţe;

-doreşte să lucreze cu alţii pentru a rezolva o problemă, pentru a face o cercetare;

-vrea şi poate să-şi asume responsabilităţi.

Stimularea vieţii de grup

a) Gradul de autonomie şi de responsabilitate oferit elevilor;

- pentru a elabora un cod al vieţii în grup;
- pentru a defini obiective;
- pentru a relua activităţi;
- pentru a evalua o activitate.

b) Animarea nondirectivă din partea profesorului.

c) Animarea încredinţată elevilor înşişi.

Analizând acest model elaborat de M. Postic rezultă de asemenea câteva concluzii din rândul cărora amintim:

a) autorul propune o analiză mult mai detaliată a comportamentului didactic chiar dacă acesta este dimensionat şi surprins numai din perspectiva a trei funcţii: de integrare, de informare, de stimulare;

b) este evidentă o preocupare mai accentuată în asigurarea funcţionării grupului implicat în activitatea de instruire, dovedindu-se o mai mare

apetență spre surprinderea fenomenelor de grup (animarea grupului, instalarea liderului, formarea sub-grupurilor);

c) se acordă o pondere deosebită activităților de tip evaluativ prin detalierea tipului și a modalităților de control, a tipului de întărire utilizat;

d) funcțiile de „afectivitate pozitivă" și de „afectivitate negativă" din modelele elaborate de Hughes și Landsheere-Bayer apar incluse în „funcția de integrare" mai precis în subcategoria „controlul activității";

e) comparativ cu modelele anterioare, cel elaborat de Postic identifică o funcție nouă, și anume „funcția de stimulare", prin intermediul căreia se relevă rolul motivației în activitatea de instruire, lucru extrem de important deoarece, fără o motivație adecvată, învățarea devine discontinuă și puțin eficientă;

f) modelul se distinge și prin accentul deosebit pus pe activitatea elevilor implicați în activitatea de învățare, aceștia având un rol mai activ și fiind coparticipanți la propria lor formare, fie că este vorba de atragerea lor în activități de tip observativ, de tip rezolutiv (stimularea judecății și a raționamentului) sau chiar de stimularea mai evidentă a inițiativei personale;

g) în sfârșit, datorită complexității sale pe de o parte, cât și a gradului mai redus de formalizare pe de altă parte, modelul elaborat de Postic generează dificultăți în decelarea tuturor aspectelor incluse în comportamentul profesorului, lucru mărturisit de autor care dorește ca „acest ghid să fie în primul rând descriptiv și nu neapărat normativ". Acest lucru ne face să credem că modelul amintit își poate dovedi eficiența nu în cazul când se dorește surprinderea comportamentului didactic în totalitatea manifestărilor și a caracteristicilor sale, ci, mai ales când se vizează anumite componente ale comportamentului, scop pentru

care paradigma lui Postic este mai adaptată şi mai judicios elaborată decât alte modele pe care le-am prezentat în paginile anterioare.

Ultimul model pe care îl prezentăm a fost elaborat de Huynh Bich Ha (1978) în cadrul căruia comportamentele profesorului sunt grupate în patru categorii de funcţii şi anume:

a) funcţii cognitive,

b) funcţii de afectivitate pozitivă,

c) funcţii de afectivitate negativă,

d) funcţii de dramatizare.

Fiecărei clase de funcţii îi sunt specifice mai multe categorii de genul:

Funcţiile cognitive

1. ***Expectanţă nesatisfăcută***

În urma unui răspuns al elevului, profesorul marchează o scurtă pauză în comportamentul său verbal indicând faptul că răspunsul este incorect sau incomplet. El sugerează apoi un indiciu care-i permite elevului să-şi corijeze comportamentul.

2. ***Declarativă*** (care conţine declaraţii; ton ferm, categoric, sentenţios)

Nici o valoare specifică nu poate fi atribuită comportamentelor paraverbale. Profesorul organizează participarea, exprimă o aprobare sau o funcţie de afectivitate fără ca indiciile suprasegmentare să nu adauge o informaţie specifică.

3. ***Enumerativă***

Profesorul adoptă această funcţie paraverbală pentru a enunţa succesiv părţile unei fraze sau pentru a calcula numere. Adesea sunt observate aici pauze scurte.

4. ***Insistența*** (sau perseverență)

Profesorul utilizează această funcție paraverbală fie pentru a face o remarcă asupra unei părți de informație (un cuvânt dificil, ortografia unui cuvânt, etc.) fie pentru a capta atenția elevului, fie încă pentru a marca un contrast. Insistența se manifestă prin intensitatea și înălțimea vocii sau prin prelungirea unuia sau a mai multor cuvinte.

5. **Interogativă**

Funcția este în general indicată printr-o modalitate înălțată la sfârșitul unei fraze sau al unui cuvânt.

6. **Recitativă** (declamativă)

Ritmul frazei este scandat în cantabil (sau melodios). El poate să se mențină pe timpul mai multor fraze consecutive. Întreaga succesiune a intervențiilor profesorului se face într-o voce cantabilă sau melodioasă.

Funcțiile de afectivitate pozitivă

1. *Ton afectuos*

Profesorul utilizează un ton plăcut, amical, care se caracterizează printr-o melodie cantabilă, sinuoasă și odihnitoare. Articularea nu pretinde decât o redusă tensiune musculară.

2. *Așteptare pozitivă*

Creează un climat de încredere și de valorizare a copilului. Atunci când elevul furnizează un răspuns incorect sau incomplet, *feed-back*-ul profesorului urmat unei scurte tăceri, îl încurajează să-și corijeze comportamentul.

3. *Alinare* (ușurare)

Atunci când profesorul exprimă un *feed-back* negativ, o critică, un reproș, comportamentul paraverbal care îi este asociat este purtătorul unui afect pozitiv, atenuat (temperat), care poate îmbrăca mai multe forme.

4. *Încurajare*

Se manifestă în general printr-o accelerare a debitului verbal stimulând elevul să continue sau să-şi completeze răspunsul.

5. *Laudă* (elogiu)

Satisfacţia profesorului este manifestată printr-o creştere a intensităţii vocii punând elevul în valoare.

Funcţiile de afectivitate negativă

1. *Ironie*

2. *Ameninţare*

3. *Critică*

Voce puternică şi frapantă, unde cuvintele agresive sunt puternic accentuate. Fraza se termină adesea de o manieră bruscă şi casantă.

4. *Oboseală* (sau plictiseală)

Profesorul se lamentează, se plânge de comportamentul elevului. Plictiseala este percepută în cadrul comportamentelor paraverbale. Vocea se alungeşte, trenează şi apasă cu greutate pe unele cuvinte. Discursul poate fi distinct, monoton.

5. *Ordine*

Ton sec, casant şi puternic, unde profesorul manifestă autoritatea de adult, a se vedea intransigenţa sa.

Funcţiile de dramatizare

1. *Imită copilul*

a) capriciu, ton bosumflat;

b) inocență.

2. *Conivență* (complicitate)

Scopul este de a crea o înțelegere secretă, o complicitate pozitivă.

3. *Provocare*

Profesorul intrigă, creează, o îndoială, provoacă curiozitatea elevului adoptând o voce care gonflează importanța unei părți din informație.

4. *Emfază „solemnă, gravă"*

Această funcție paraverbală este relativ facilă de identificat prin caracterul său pompos și solemn.

5. *Suspans* (moment de încordare)

Diminuând intensitatea vocii și rezervând câteva pauze, profesorul creează o ambianță misterioasă care polarizează atenția elevilor.

6. *Emoții de bază*

a) Surpriză

b) Bucurie (sau veselie)

După cum ușor se poate remarca, modelul prezentat anterior prezintă atât elemente de similaritate cu unele modele care vizează de asemenea surprinderea funcțiilor profesorului (funcțiile cognitive, funcțiile de afectivitate pozitivă, cele de afectivitate negativă) dar și aspecte de originalitate concretizate mai ales în funcțiile de dramatizare.

După analizarea acestor modele, indiferent de orientarea psihopedagogică în care se înscriu, concluzia desprinsă este aceea că toate prezintă, indiscutabil atât avantaje cât și dezavantaje, nepunându-se problema de a opta pentru unele în detrimentul altora ci, mai degrabă, de a reține din fiecare elementele cu relevanță maximă ce pot ghida eficient comportamentul și demersurile profesorului în complicatul proces interacțional desfășurat în activitatea de instruire și educare.

2.4 ***Caracteristicile comunicării didactice***. Analiza atentă a comunicării didactice conduce inevitabil spre identificarea unor caracteristici ale acesteia grație cărora respectivul proces se diferențiază de altele care se realizează în alte domenii și eventual în alte contexte demers deja întreprins de unii de autori români sau străini care au decelat o serie de particularități care conferă comunicării didactice un statut și o specificitate inconfundabile.

În această direcție L. Iacob (1998, pp. 221-248) enumera ca principale caracteristici ale comunicării didactice *evidența* sau *pronunțata dimensiune explicativă a discursului didactic, structurarea comunicării didactice conform logicii pedagogice, rolul activ pe care îl are profesorul față de conținuturile științifice cu care operează, pericolul transferării autorității de statut asupra conținuturilor, personalizarea comunicării didactice*, acestea putând fi considerate ca fundamentale, pentru că alte particularități, precum cele legate de *aspectul ritualizat, de animarea selectivă a partenerului, sau redundanță mărită* pot fi regăsite și la alte tipuri de comunicare total diferite de cea didactică (de exemplu, comunicarea religioasă).

Trebuie făcută precizarea că în tentativa de relevare a caracteristicilor comunicării didactice, apare ca o evidență faptul că cel puțin unele dintre particularităților acesteia sunt partajate în comun cu relația profesor-elev, lucru absolut normal pentru că, generic vorbind, acest tip de comunicare se realizează în contextul acestei relații educative.

În consecință considerăm că următoarele particularități ar putea fi considerate drept caracteristici fundamentale ale comunicării didactice după cum urmează:

a) este un tip de comunicare care *se realizează* și *se dezvoltă în cadre instituționale,* ceea ce presupune că vizează cu precădere realizarea unor obiective

precise (în speță cele educaționale) și implicit circumscrierea în anumite norme sau reguli care reglementează întreaga desfășurare a procesului instructiv-educativ. Altfel spus, ceea ce se comunică, trebuie să faciliteze realizarea obiectivelor care sunt vizate în egală măsură atât de către personalul didactic dar și de către elevi și de asemeni, ceea ce se comunică trebuie să faciliteze cooperarea și conjugarea tuturor factorilor care, într-un fel sau altul își aduc contribuția în atingerea deziderateloor respective.

b) este un tip de comunicare care vizează nu numai *dimensiunea cognitivă a mesajelor, ci și pe cea afectiv-motivațională,* pentru că în cadrul interacțiunii, partenerii vehiculează nu numai cunoștințe și informații concretizate în anumite tipuri de conținuturi, ci împărtășesc și o serie de atitudini, convingeri, sentimente pe care le au în legătură cu cele mai diverse aspecte ale activității și ale existenței.

Specificul acestei caracteristici, fundamentală credem noi în configurația generală a particularităților comunicării didactice, constituie și un imperativ sau o obligație pentru toate categoriile de personal didactic în sensul de a nu reduce semnificația comunicării didactice numai la dimensiunea informațională, diminuând sau eventual ignorând totalmente cealaltă față, la fel de importantă și cu efecte benefice pe termen lung, mai ales în direcția formării personalității elevilor.

c) *angrenează în interacțiune parteneri de vârste diferite* între care inevitabil există diferențe cu privire la concepția despre lume și viață, în legătură cu anumite opinii și convingeri, cu tipul de valori la care se aderă, cu anumite mentalități sau stereotipuri ce caracterizează fiecare generație în parte.

Diferențele semnificative de vârstă, cu toate consecințele rezultate și amintite anterior creează inexorabil unele bariere sau chiar blocaje în comunicare, anumite disonanțe, care trebuie identificate rapid pentru a nu ajunge să se

acutizeze şi să perturbe, ca o rezultantă firească, întregul mod de desfăşurare a procesului instructiv-educativ.

Eliminarea acestor disfuncţionalităţi poate fi determinată de intervenţia cadrelor didactice cu condiţia ca pe de o parte, ele să cunoască foarte bine caracteristicile psihoindividuale ale elevilor care aparţin diverselor stadii de dezvoltare, iar pe de altă parte, să cunoască schimbările care marchează evoluţia generaţiilor mai tinere tocmai în scopul de a identifica mai bine la acestea mentalităţile pe care le posedă, tipurile de valori pe care împărtăşesc, frustraţiile la care sunt supuse.

d) *presupune sau implică interacţiuni între parteneri care posedă competenţe diferite* cu un avantaj net de partea profesorului ale cărui competenţe extinse pot fi, la rândul lor, grupabile în competenţe *de natură ştiinţifică, competenţe de natură psihopedagogică şi competenţe psihosociale* toate fiind importante şi cu contribuţii certe în îndeplinirea sarcinilor pe care trebuie să le realizeze.

Oricare minus la competenţe în categoria celor amintite poate afecta grav comunicarea dintre profesor şi elevi, iar acest lucru se poate demonstra peremptoriu. De exemplu, existenţa unor carenţe în pregătirea ştiinţifică poate determina transmiterea unor inadvertenţe către elevi, a unor cunoştinţe eronate sau vetuşte care prejudiciază în final percepţia de cunoaştere. Mai mult, pe lângă aceste deformări, neînţelegeri, confuzii, profesorul, ca urmare a unor minusuri în acest gen de competenţe, poate transmite elevilor şi paradigme, interpretări, reflecţii, interpretări evaluative care s-ar putea să fie inactuale şi să nu reflecte spiritul şi evoluţia ştiinţei respective.

Competenţele de natură *psihopedagogică* sunt importante pentru că, pe de o parte, în virtutea acestora profesorul poate cunoaşte în mai mare măsură caracteristicile şi particularităţile elevilor aparţinând unor stadii distincte de

dezvoltare (potențial cognitiv, motivație, trăsături de personalitate, ritmuri de lucru), iar, pe de altă parte, pentru că poate adecva mai bine conținuturile instruirii și metodologia de instruire la o categorie sau alta de elevi, astfel încât efectele finale ale instruirii, să se situeze la cote înalte de eficiență și productivitate. Și aici lucrurile pot fi ușor de demonstrat pentru că, o necunoaștere amănunțită a elevilor, a problemelor pe care aceștia le au, a expectanțelor, a sistemului motivațional, poate afecta serios comunicarea didactică pentru că, generic vorbind, se comunică mai bine cu persoanele care sunt în mai mare măsură cunoscute și mai dificil cu cele care sunt mai puțin sau parțial cunoscute.

În sfârșit, *competențele psihosociale* se obiectivează în capacitatea profesorului de a organiza și conduce un colectiv de elevi, de a implica în sarcini și activități adaptate potențialului de care dispune respectiva grupare, de a favoriza o comunicare optimă între membrii acestuia, de a rezolva stările tensionale și, eventual, conflictele care pot fi regăsite uneori în evoluția și funcționarea grupului.

Toate aceste tipuri de competențe sunt importante și au un impact indubitabil asupra comunicării, motiv pentru care, profesorii trebuie să aibă ca obiectiv permanent sporirea și amplificarea acestora în ideea ca, pe baza lor să poată realiza toate dificultățile presupuse de buna desfășurare a activității instructiv-educative.

Situându-se la cote mult mai reduse, competențele elevilor se concretizează în mai multe aspecte precum *volumul de cunoștințe* și *informații posedate, structurile operatorii formate de-a lungul perioadelor de instruire*, *structurile afectiv-motivaționale* (interese, atitudini, convingeri), *ritmurile de lucru, capacitatea de efort voluntar* etc., toate aceste variabile putând să-și ridice nivelul calitativ ca urmare a influențelor educaționale exercitate în mod sistematic asupra elevilor. De exemplu, competențele de comunicare, în pofida unor teorii care acreditează ideea conform căreia, limbajul reprezintă o capacitate preformată

cu care individul se naşte, el posedând deja, cum afirmă N. Chomski (1957,1965), „structura profundă", a limbii, urmând ca ulterior să asimileze şi „structura de suprafaţă", se formează în mod progresiv, ca urmare a interacţiunilor multiple în care copilul este implicat în cadrul realizării unor sarcini sau în cazul desfăşurării unor activităţi mai mult sau mai puţin variate.

Fără a fi, deci, native, cum bine demonstrează J. Piaget (1988), competenţele de comunicare se pot amplifica în cadrul procesului de instruire-învăţare facilitând, pe de o parte, asimilarea de noi cunoştinţe şi informaţii, specifice diverselor discipline de învăţământ incluse în structura curriculară iar, pe de altă parte, oferind indicii în legătură cu progresele făcute de copil pe linia dezvoltării şi complinirii personalităţii sale, lucru demonstrat de faptul că multe instrumente de diagnoză psihologică au ca obiectiv, printre altele, şi determinarea nivelului de competenţă lingvistică atins de un anumit subiect.

Dacă competenţele de comunicare ating un nivel ridicat, astfel încât ele să favorizeze o exprimare extrem de originală, deja se poate vorbi de existenţa unor aptitudini pentru comunicare, nivel pe care nu-l ating decât o parte din elevii implicaţi în procesul de instruire-învăţare.

În concluzie, cu cât aceste competenţe ale elevilor vor atinge un nivel mai înalt de structurare şi de funcţionalitate, cu atât comunicarea didactică se va realiza în condiţii de mai mare eficienţă.

e) *se realizează pe mai multe canale* cea ce înseamnă că în cadrul său verbalul, nonverbalul cu toate variantele sale se pot susţine şi completa reciproc astfel încât eficienţa comunicării să fie maximă şi dacă se poate, cu eforturi cât mai reduse.

Pe de altă parte, valorificarea maximală a multicanalităţii comunicării didactice devine posibilă în cazul în care cadrele didactice sunt familiarizate cu

problemele specifice fiecărei modalități în parte și de asemenea în situația când cunosc procedeele menite să maximizeze efectele fiecărui canal în parte.

Utilizarea inadecvată, ponderarea exagerată a unor modalități în detrimentul celorlalte pot fi generatoare de disfuncționalități, blocaje, diminuări ale semnificației mesajelor, pierderi de informații, fenomene de disonanță cognitivă, toate acestea cumulându-se în calitatea și nivelul performanțelor obținute de elevi în activitatea de învățare.

Nu în ultimul rând, maximizarea multicanalității comunicării didactice depinde de modul în care viitoarele cadre didactice, sunt abilitate să utilizeze aceste canale încă din perioada formării inițiale, perioadă în care viitorii profesori ar trebui familiarizați nu numai cu exigențele comunicării verbale, care este vizată în mult mai mare măsură, ci și cu cele ale altor canale care sunt cvasinecunoscute sau utilizate în mod neeficient.

f) *se desfășoară pe mai multe nivele sau paliere fie că este vorba de circuitul profesor-grup, profesor-elev, elev-elev, elev-grup, profesor-profesor,* toate distingându-se prin particularități specifice și evident presupunând atât facilități cât și constrângeri în modalitatea concretă de funcționare.

Existența mai multor nivele de comunicare și acceptarea importanței fiecărui nivel în parte impune din partea cadrelor didactice necesitatea de a veghea ca toate nivelele să fie incluse în actul comunicării fără ca unele să fie favorizate în detrimentul celorlalte pentru că, în acest caz, ar apărea disfuncționalități nu numai în realizarea comunicării didactice, ci în întreaga desfășurare a procesului instructiv-educativ.

De asemenea ponderea fiecărui nivel în parte trebuie să fie făcută pe de o parte în funcție de importanța și rolul fiecărui nivel în economia generală a procesului de comunicare iar, pe de altă parte, în funcție de nivelul de școlarizare

la care se situează elevii, în funcţie de natura obiectului de învăţământ, în funcţie de natura sarcinii în care sunt implicaţi subiecţii comunicatori.

g) este un tip de comunicare în cadrul căruia discursul se distinge printr-o accentuată dimensiune explicativă aspect impus de cerinţa ca ceea ce se transmite de către profesor să fie perfect înţeles de către elevii care fac obiectul activităţii de instruire.

Natura explicaţiilor oferite în cadrul acestei dimensiuni poate fi destul de variată pentru că, unele explicaţii, sunt de natură *teleologică* în sensul că vizează aspecte specifice scopurilor şi obiectivelor pe care elevii trebuie să le atingă în cadrul activităţii de instruire, altă categorie *vizează relaţia de cauzalitate* existentă între obiecte, lucruri, fenomene, procese, alte explicaţii sunt de *natură procedurală* în sensul că oferă informaţii referitoare la moduri de acţiune, la tehnici de operare, altora li s-ar putea atribui *o dimensiune normativă* ele oferind detalii referitoare la specificul unor reguli, norme, directive pe care elevii trebuie să le aibă în vedere atunci când sunt puşi în situaţia să rezolve anumite categorii de sarcini şi, în sfârşit, unele ar putea viza chiar o *dimensiune consecutivă* în sensul că oferă o serie de informaţii referitoare la consecinţele ce decurg din nerespectarea anumitor norme.

h) este un tip de comunicare în cadrul căreia se distinge rolul activ al profesorului în prezentarea conţinuturilor instruirii, caracteristică justificată prin faptul că profesorul nu trebuie să se limiteze la a rămâne un simplu mediator între conţinuturile existente în manual şi elevii care urmează să le asimileze, ci o persoană care abordează conţinuturile în mod creativ, operând prelucrări asupra acestora în sensul multiplicării modalităţilor de prezentare astfel încât, procesul de înţelegere la nivelul elevilor să se realizeze fără dificultăţi majore.

Tot în virtutea rolului activ pe care îl are profesorul în abordarea conţinuturilor, acesta poate avea intervenţii decisive atunci când, dintr-un motiv

sau altul, conținuturile din manual nu beneficiază de o structurare foarte riguroasă, prezintă anumite lacune sau chiar inadvertențe, beneficiază de o ilustrare insuficientă, conferă o anumită caducitate în extragerea semnificațiilor. Profesorul poate elimina, sau măcar diminua semnificativ toate aceste neajunsuri legate de modul de prezentare a conținuturilor astfel încât, elevii să-şi formeze o percepție corectă despre semnificațiile şi importanța acestora, fapt care condiționează progresul continuu al elevilor în activitatea de învățare.

i) *predominarea verbalului în cadrul comunicării didactice* este o altă caracteristică a acesteia lucru relevat de toate lucrările care o abordează şi care stabilesc ponderi ale canalului verbal ce variază între 55-70% particularitate ce se explică, după părerea noastră, prin două argumente şi anume:

- în structură şi în configurația generală a procesului de comunicare canalul verbal ocupă o poziție privilegiată în pofida unor ipoteze lansate de unii autori (de ex. A. Mehrabian, 1972) conform cărora canalul nonverbal ar fi mai consistent ajungând la ponderi de până la 70-80%, ipoteze infirmate de altfel ulterior mai ales prin experiențele organizate de S. Moscovici;
- în cazul comunicării didactice predominarea verbalului este intim legată de două caracteristici prezentate anterior şi anume de dimensiunea explicativă a discursului didactic, cât şi de rolul activ al profesorului în prezentarea conținuturilor, în ambele circumstanțe existând posibilitatea ca utilizarea acestui canal să fie maximizată, evident, în detrimentul celorlalte, cu toate consecințele rezultate dintr-o astfel de situație.

La argumentele de mai sus s-ar mai putea adăuga, în subsidiar, un al treilea, legat de subestimarea canalului nonverbal de către multe cadre didactice în economia generală a procesului de comunicare pe de o parte iar, pe de altă parte,

de lipsa de abilitare a unor profesori în utilizarea judicioasă a unor modalităţi de comunicare nonverbală în contextul general al procesului de instruire-învăţare.

j) *personalizarea comunicării didactice* este o caracteristică detectabilă în mai multe direcţii dar concretizată maximal în tratarea conţinuturilor instruirii, proces care diferă de la un profesor la altul în funcţie de trăsăturile de personalitate ale acestuia, de sistemul de valori la care aderă şi pe care la promovează, de gradul de motivare pentru profesia didactică, de nivelul pregătirii psihopedagogice.

Menţinută în limitele acceptabilităţii, personalizarea comunicării didactice are efecte benefice atât în plan organizaţional pentru că nu favorizează o standardizare a comportamentelor didactice, permiţând o variaţie în modurile şi tehnicile de lucru ale profesorilor cu elevii, cât şi în felul în care cadrul didactic manipulează diversele elemente ale procesului de învăţământ sau, altfel spus, cum prelucrează şi prezintă conţinuturile, cum utilizează diversele metode de instruire şi cum la corelează conţinuturilor, ce tipuri de învăţare propune elevilor şi cum creează contexte favorabile pentru ca aceasta să se realizeze în condiţii optime, cum utilizează diversele mijloace de învăţământ, cum organizează activităţile de evaluare etc.

Nivelul maxim al personalizării comunicării didactice poate fi surprins, după opinia noastră, mai întâi în maniera de intervenţie a profesorului asupra conţinuturilor instruirii când poate proba o creativitate didactică maximă şi de asemenea, la nivelul relaţiei pedagogice structurate în cadrul activităţii cu elevii, ocazie cu care profesorul îşi poate exercita diversele funcţii într-o manieră extrem de originală.

Personalizarea exagerată a comunicării didactice poate avea însă şi efecte negative concretizate în apariţia unor comportamente indezirabile atât la nivelul profesorilor cât şi la nivelul elevilor cu consecinţe negative în păstrarea unui

climat organizaţional coerent şi propice obţinerii unor performanţe bune la învăţătură.

k) pericolul transferării autorităţii de statut a profesorului asupra conţinuturilor este o altă caracteristică a comunicării didactice în virtutea căreia, o serie de date şi informaţii oferite elevilor pot fi considerate drept adevăruri nu in baza unor argumente convingătoare, ci în baza autorităţii sursei care le furnizează.

Pentru evitarea consecinţelor negative ale acestei particularităţi este indicat ca întotdeauna, în funcţie de specificul disciplinei pe care o predă, în funcţie de dificultatea temei pe care o prezintă, în funcţie de nivelul de şcolaritate la care se situează elevii, profesorul să prezinte nu numai argumente concludente asociate conţinuturilor ci şi contra argumente, modele explicative şi evaluative diferite care să atragă elevii în exprimarea unor păreri, a unor puncte de vedere variate, toate acestea favorizând o mai bună percepţie şi înţelegere a cunoştinţelor transmise în procesul instructiv-educativ.

l) *este un tip de comunicare cu un nivel ridicat de redundanţă,* caracteristică ce poate induce efecte negative atunci când redundanţa se situează la nivele foarte înalte.

Analizată mai în profunzime din perspectiva efectelor sale în activitatea de instruire, s-ar putea afirma că, între anumite limite, redundanţa se soldează chiar cu efecte benefice favorizând activităţile de fixare, consolidare şi aplicare ale cunoştinţelor asimilate de elevi ca urmare a implicării lor în diversele situaţii de învăţare. Dimpotrivă, lipsa redundanţei ar genera mari dificultăţi în derularea activităţilor menţionate anterior şi chiar ar conduce la o fluidizare a conţinuturilor instruirii cu consecinţe negative atât în perceperea corectă a acestora, cât şi în acordarea semnificaţiilor care le pot fi atribuite.

Când redundanţa se situează la cote foarte înalte nu numai comunicarea are de suferit, ci şi înaintarea elevilor în parcurgerea materiei pentru că,

ignorându-se legea proximei dezvoltări, elevilor li se pot oferi conținuturi în mare parte cunoscute care nu favorizează dezvoltarea lor cognitivă și care-i cantonează la nivele de dezvoltare deja atinse. Acesta este motivul pentru care cadrele didactice trebuie să aibă în vedere ca redundanța să nu depășească anumite nivele, care pot afecta procesul comunicării cât și pe cel al învățării în care sunt implicați elevii ca urmare a asimilării diverselor tipuri de cunoștințe.

Toate caracteristicile și particularitățile enumerate și prezentate anterior, diferențiază comunicarea didactică de alte tipuri de comunicare, rămânând la latitudinea profesorului și învățătorilor să găsească mijloacele și pârghiile prin care unele aspecte ale caracteristicilor să fie maximizate datorită efectelor lor benefice, iar altele să fie diminuate la maxim pentru a nu impieta desfășurarea optimă a procesului de instruire-învățare.

2.5. ***Obstacole specifice procesului de comunicare didactică.*** În activitatea didactică curentă, procesul de comunicare este afectat, nu de puține ori, de o serie de obstacole cu un impact mai mare sau mai mic, în funcție de anumite determinări, ale căror cauze trebuie identificate pentru introducerea unor corecții menite să înlăture efectele generate și să amelioreze randamentul și eficacitatea actului de comunicare.

Ca notă generală se poate afirma că, majoritatea obstacolelor acționează la nivelul comunicării verbale gruparea lor putându-se face după mai multe criterii dar, mai ales, după apartenența la unul sau altul din elementele structurale ale procesului de comunicare.

În consecință, într-o clasificare simplificată pot fi distinse:

a) *obstacole aparținând emițătorului sau sursei;*

b) *obstacole specifice receptorului sau destinatarului;*

c) *obstacole specifice canalului de comunicare.*

- La nivelul emițătorului pot fi decelate o serie de obstacole din rândul căror pot fi menționate;

-supraîncărcarea mesajului, obstacol concretizat în tendința de a suprasatura mesajul cu date şi fapte fără o relevanță deosebită şi de a formula enunțurile într-o manieră extrem de complicată;

-subîncărcarea mesajului, ca tendință opusă celei anterioare, manifestată în simplificarea exagerată a mesajului, astfel încât puținele repere rămase, creează probleme deosebite atât în actul perceperii de către receptor cât şi în cel al înțelegerii prin operația de decodificare.

-dificultăți în codificarea mesajului, obstacol generat fie de alegerea neadecvată a modalității de codificare, fie de dificultățile de transpunere dintr-un registru în altul, adică din cel ideatic în cel lingvistic; nu de puține ori dificultățile în codificare pot fi atribuite şi felului cum este structurată şi ierarhizată sfera cognitivă a celui care codifică, fiind de la sine înțeles că, în cazul unei cogniții mai puțin bogate şi diversificate, coroborată cu o structurare şi o ierarhizare defectuoase, codificarea însăşi se va realiza în condiții mult mai dificile, comparativ cu situația când cunoaşterea este bine structurată şi logic ierarhizată;

-elaborarea mesajului în termeni nesemnificativi pentru receptor poate de asemenea perturba comunicarea, cauza principală constituind-o cunoaşterea superficială a acestuia sau a publicului țintă cu referire directă la disponibilitățile cognitive, la constelația motivațională şi atitudinală a destinatarului;

-distorsionarea mesajului, obstacol generat de adăugarea de elemente subiective şi emoționale faptelor, întâmplărilor, mecanism prin care se ajunge la o amplificare sau o reducere exagerată a acestora;

-*interpretarea mesajului* generată de raportarea conţinutului comunicării la experienţa proprie a locutorului;

-*cenzurarea mesajului* obiectivată în trecerea sub tăcere a unor informaţii ce pot avea relevanţă pentru receptor;

-*redundanţa mesajului* concretizată în elaborarea unor mesaje cu grad mare de repetabilitate ceea ce poate determina distragerea atenţiei receptorului pe segmente mai mari sau mai mici de timp;

-*producerea unor zgomote în timpul transmiterii mesajului,* precum bătutul din palme, lovirea tablei cu creta etc., pot avea un impact nefavorabil asupra modului general în care se realizează procesul de comunicare;

- *ignorarea feed-backului* sau *realizarea unui feed-back întârziat* poate lateraliza comunicarea motiv pentru care emiţătorul nu-şi ajustează mesajele în funcţie de reacţiile receptorului favorizându-se astfel fenomenul neînţelegerii la nivelul acestuia din urmă;

-*dezacord între verbal* şi *nonverbal,* obstacol constând în faptul că, prin canalul verbal se comunică ceva, iar prin cel nonverbal (gestică, mimică) se comunică o informaţie contrară.

- Dintre obstacolele frecvente întâlnite la nivelul receptorului pot fi enumerate:

-*discrepanţă mare între codul receptorului şi cel al emiţătorului,* obstacol întâlnit în mai mare măsură la persoanele cu o instruire redusă, la copiii care provin din medii socio-culturale devaforizate sau la copiii aparţinând unor etnii ce întâmpină dificultăţi în utilizarea limbii populaţiei majoritare;

-obstacole de natură socio-culturală concretizate în faptul că elevii se raportează diferit la limbă ca instrument de comunicare, comparativ cu profesorii, unii dintre ei posedând, după cum a relevat B.Bernstein, coduri neelaborate care creează dificultăţi majore în emiterea şi în recepţionarea mesajelor;

-obstacole de natură epistemologică datorate diferenţelor existente între reprezentările pe care le posedă profesorii şi elevii despre aceleaşi elemente care fac obiectul activităţii de instruire, datorită acestor discrepanţe este posibil, ca în multe situaţii, înţelegerea unor conţinuturi de către elevi să se realizeze cu multă dificultate;

-existenţa unor handicapuri de natură senzorială (de exemplu cazuri de copii care au hipoacuzie, ambliopie etc.) din cauza cărora se pot înregistra, pe de o parte, pierderi semnificative din informaţiile transmise, iar, pe de altă parte, distorsionări ale mesajelor primite şi decodificate;

-dificultăţi în decodificarea mesajelor, obstacol care poate fi generat parţial şi de rapiditatea cu care emiţătorul le transmite dar, care poate aparţine în exclusivitate şi receptorului care, ori datorită codului limitat pe care îl posedă, ori din cauza unei cunoaşteri slab organizate şi ierarhizate, poate întâmpina dificultăţi în atribuirea de semnificaţii mesajelor recepţionate;

-dificultăţi în procesarea informaţiilor, adică în analizarea şi compararea datelor cuprinse în mesaj, respectiv în ierarhizarea şi integrarea acestora în sfera cognitivă pe care receptorul o posedă;

-perceperea şi *reţinerea selectivă* a mesajelor, obstacol constând în selecţia informaţiilor care convin în mai mare măsură receptorului, adică intereselor, motivelor şi expectanţelor sale;

-ignorarea sursei sau *a emițătorului* care apare în situația când credibilitatea acestuia este redusă, punându-se sub semnul întrebării fie competența, fie sinceritatea;

-dezacordul dintre opiniile, convingerile și *atitudinile* receptorului și ale sursei, întâlnit mai ales în cazul în care eliminarea dezacordului ar determina schimbări de atitudine la receptor;

-lungimea mesajului și *construcția frazei,* deși generate de emițător, se pot constitui în obstacole la nivelul receptorului, mai ales în cazul în care, acesta din urmă nu posedă competențe comunicative semnificative;

-preocupare pentru activități colaterale, obstacol datorat distragerii atenției, lipsei de semnificație a mesajelor, modalității monotone, neproblematizate de transmitere a mesajelor;

-existența unui disconfort fizic sau *psihic* (frig, foame, probleme de natură afectivă) poate distrage atenția receptorului și implicit maniera de receptare și decodificare a mesajelor cu toate consecințele ce decurg dintr-o asemenea ipostază;

-oboseala și *stresul* sunt factori cu un impact deosebit, putând determina fenomenul de saturație și implicit de refuz în receptarea de mesaje noi.

- În sfârșit, o serie de factori pot acționa și la nivelul *canalului de comunicare*, deși numărul acestora este mai redus comparativ cu cei enumerați și prezentați anterior.

Printre cele mai semnificative obstacole identificate la acest nivel pot fi amintite:

-producerea unor sunete sau zgomote variate de către anumite surse poate afecta semnificativ procesul de comunicare care se soldează cu pierderea unui volum mai mare sau mai mic de informații din totalul celor

transmise şi de asemeni cu distorsionarea mesajelor receptate de către destinatar;

-poziţia partenerilor în cadrul reţelei de comunicare admiţându-se faptul că unele poziţii favorizează comunicarea, (cele de tipul „faţă în faţă") în timp ce altele o defavorizează, cum se întâmplă în cazul celor periferice sau marginale care se caracterizează printr-o „densitate de trafic" redusă, cum plastic se exprima psihologul american G. A. Miller;

Pentru contracararea acestui factor se impune ca la nivelul unor colective de elevi reţelele de comunicare să nu rămână imuabile astfel încât unii elevi să beneficieze de poziţii privilegiate, în timp ce alţii, ocupă poziţii care îi defavorizează în procesul comunicării;

-distanţa mare între partenerii implicaţi în actul de comunicare, uşor putându-se anticipa că, cu cât ecartul dintre participanţi va fi mai mare, cu atât comunicarea se va desfăşura în condiţii de mai mare dificultate şi, dimpotrivă, cu cât distanţa va fi mai mică cu atât eficienţa comunicării va fi mai mare şi cu un efort mai redus din partea celor implicaţi în interacţiune.

Având în vedere că impactul obstacolelor amintite poate afecta semnificativ comunicarea, se impune ca profesorii să le cunoască şi să le limiteze pe cât posibil urmările nefavorabile atât prin demersuri de natură psihopedagogică, cât şi prin demersuri de natură managerială şi organizaţională.

2.6. Efectele comunicării didactice. Analiza problemelor legate de comunicare cât şi sugestiile privind ameliorarea continuă a unui proces de asemenea complexitate nu se pot întreprinde numai din curiozitate ştiinţifică, indiferent de atractivitatea gnoseologică exercitată de această problematică. Credem că este firesc, ca atunci când se abordează o problematică să şi apară întrebarea subiacentă referitoare la utilizările sau aplicaţiile derivate din ea. Mai

concret şi în cazul comunicării poate apărea întrebarea: cui serveşte comunicarea şi care sunt efectele sale ?. Focalizând întrebarea în perimetrul instruirii se poate deduce uşor că printre efectele de marcă ale comunicării didactice pot fi enumerate:

a) dobândirea sau achiziţionarea cunoştinţelor;
b) formarea aptitudinilor, convingerilor şi sentimentelor;
c) socializarea elevilor cuprinşi în procesul instructiv-educativ.

Dobândirea sau *achiziţionarea* cunoştinţelor este o activitate intelectuală de maximă importanţă deoarece prin intermediul său se lărgeşte progresiv sfera de cunoaştere a elevilor, creându-se premise favorabile învăţărilor viitoare, ale formării noţiunilor ştiinţifice fiecărui domeniu de activitate şi nu în ultimul rând ale profesionalizării şi integrării sociale a tinerelor generaţii. Realizarea în bune condiţii a acestei activităţi de tip intelectual presupune în primul rând cunoaşterea tipologiei cunoştinţelor asimilate astfel încât în actul comunicării să se faciliteze dobândirea echilibrată a tuturor categoriilor de cunoştinţe. Pe de altă parte, cunoaşterea specificului fiecărei categorii este facilitată de cercetările psihologiei cognitiviste contemporane în cadrul căreia autorii P. Oléron, (1972), R. Ghiglione, (1990) au operat clasificări interesante în cadrul cărora cunoştinţele sunt grupate în:

- *cunoştinţe factuale;*
- *cunoştinţe noţionale;*
- *cunoştinţe procedurale*
- *cunoştinţe proceduralizate.*

Cunoştinţele factuale se caracterizează prin faptul că ele vizează toate afirmaţiile sau aserţiunile referitoare la obiectele şi entităţile universului nostru cum ar fi «apa fierbe la 100^0 C» sau «treisprezece este un număr prim».

În ceea ce priveşte achiziţionarea sau dobândirea lor, trebuie făcută precizarea că ea se realizează fie prin intermediul experienţei proprii a fiecărui individ, fie prin comunicarea experienţei altora, iar din perspectiva apartenenţei lor la un anumit tip de învăţare se poate conchide că ele pot aparţine învăţării prin observaţie, învăţării prin text şi imagine, învăţării prin instruire.

Cunoştinţele noţionale se detaşează de prima categorie printr-un grad înalt de abstractizare ele nemaivizând proprietăţi sau relaţii care corespund unei însuşiri specifice, ci relaţii cu un grad de abstractizare cum ar fi cardinalul unei colecţii, reperarea temporară în ani, legătura de rudenie, incluziunea de clasă etc.

Achiziţionarea acestui tip de cunoştinţe este facilitată de învăţarea prin instruire şi de învăţarea prin acţiune, modalităţi care presupun intervale mai mari de timp decât în cazul achiziţiilor factuale şi de asemenea o activitate mult mai importantă a elevului sau, în general, a celui care învaţă.

Mai dificil de identificat şi de descifrat sunt factorii şi mecanismele implicate în procesul de dobândire a cunoştinţelor noţionale. Din rândul procedeelor implicate în acest proces de asimilare complexă sunt menţionate raportarea cunoştinţelor noi la noţiuni mai vechi care pot servi ca precursori ai noţiunilor ce se doresc formate, punerile în relaţie ale acestor cunoştinţe cu alte concepte ale domeniului, inserarea cunoştinţelor noi în activităţi practice sau mentale etc.

Cunoştinţele procedurale vizează în general succesiunea acţiunilor mentale care permit realizarea unui obiectiv definit printr-o clasă de situaţii mai mult sau mai puţin întinsă. Spre exemplificare, cunoştinţele vizând desenarea triunghiului echilateral, utilizarea aparatului de fotografiat, sau prepararea unei anumite specialităţi culinare, pot fi încadrabile în categoria cunoştinţelor procedurale. O analiză mai atentă a acestei categorii de cunoştinţe conduce spre ideea că ele se diferenţiază pe de o parte prin modul lor de organizare internă iar,

pe de altă parte, prin extensia clasei de situații unde pot fi utilizate cu eficiență maximă.

În ceea ce privește organizarea lor, se acceptă ideea că aceste cunoștințe posedă o organizare ierarhică astfel încât procedura poate fi descompusă în mai multe subproceduri, acestea la rândul lor fiind divizibile în unități de ordin inferior.

Cunoștințele proceduralizate, confundate sau identificate adesea cu cunoștințele procedurale se referă în fapt la cunoștințele care sunt puse în aplicare cu ușurință dar care cu greu pot fi descrise sub formă de reguli care pot fi comunicate altora. Spre exemplificare, folosirea perfectă a subjonctivului în limba franceză de către unele persoane, nu le oferă și capacitatea de a explica regulile de utilizare după cum și ușurința altora de a rezolva ecuațiile algebrice nu le permite și capacitatea descrierii strategiei lor.

Încercând să descifreze cauza acestui decalaj dintre unele priceperi și explicarea lor, unii autori consideră că acest tip de cunoștințe înregistrează o frecvență mai mare fie la persoanele care au dobândit o mare cunoaștere într-un domeniu de activitate, fie la copii, în primul caz el rezultând din automatizarea componentelor inițial conștiente, iar în al doilea, din cauza absenței provizorii a abstractizării și a explicării proprietăților comune, aparținând acțiunilor reușite.

Această tipologie este importantă nu numai din perspectiva teoriei învățării dar și din perspectiva analizei actului de comunicare, deoarece, pentru dobândirea unei categorii sau alteia de cunoștințe sunt necesare și reclamate demersuri comunicaționale distincte.

Este importantă clasificarea din perspectiva teoriei învățării deoarece, în funcție de tipul de cunoștințe, se delimitează și obiectivele acesteia care trebuie să fie într-o relație de consonanță și de similaritate accentuată.

Necesitatea acestei corelații puternice este concretizată deja de unii autori contemporani, dovada constituind-o faptul că L. D'Hainaut (1983, pp.242-257), clasifică obiectivele învățării tot în patru categorii, ierarhizarea făcându-se după nivelul de abstractizare după cum urmează:

- *datele particulare*, adică elemente sau evenimente singulare care nu au nici un caracter de generalitate cum ar fi data unui eveniment istoric, formula chimică a unei substanțe, numele unei personalități istorice, titlul unei lucrări, numele unui mijloc de locomoție, capitala unei țări etc.;
- *clasele* sau *categoriile,* reprezintă ansambluri de elemente ce posedă cel puțin o proprietate comună (noțiunile de culoare, de pătrat, de triunghi, de adunare, de verb, de substantiv, de adjectiv, de forță etc.)
- *raporturi, legături, relații,* teoreme care conțin «variabile», cu alte cuvinte termeni generali care pot lua valori particulare. De exemplu «aria dreptunghiului este egala produsului lungimii cu lățimea sa» este o relație deoarece termenul «dreptunghi» poate fi înlocuit printr-un dreptunghi specific şi cuvintele «lungime» şi «lățime» prin valori particulare relative la dreptunghiul specificat;
- *Structurile* şi *sistemele*, care sunt ansambluri de relații.

O structură conține în același timp elemente şi relațiile dintre aceste elemente (ex. o organigramă, un algoritm, o procedură de decizie).

Ierarhia prezentată mai sus trebuie respectată riguros în desfăşurarea învățării pentru că abordarea unui obiectiv cu un grad mai mare de concretitudine, creează probleme majore în înțelegerea diverselor conținuturi care fac obiectul învățării. De exemplu, dacă este vorba de procesul comunicării privit în structuralitatea sa, nu poate fi înțeles mecanismul acestuia dacă elevii n-au înțeles relațiile sau legăturile dintre fiecare element structural şi bineînțeles dacă nu posedă noțiunile de cod lingvistic, codificare, decodificare etc. La fel la fizică, nu

poate fi înțeles mecanismul electrolizei dacă elevii nu posedă conceptul de curent electric.

Aceste tipuri variate de obiective ale învățării pot fi, la rândul lor, puse în corespondență cu diferite tipuri de activități care contribuie la atingerea lor și în final la formarea unor competențe variate la elevii care sunt implicați în astfel de activități. Referindu-se la tipologia acestor activități, J. M. De Ketele (1986, pp.179-208) face disocierea între mai multe categorii și anume:

1) *les savoir-redire* care constau în capacitatea de a repeta sau restitui un mesaj învățat sau transcris fără să i se aducă o transformare semnificativă.

În cadrul acestei categorii pot fi deosebite două tipuri de competențe și anume:

- *competență de redare textuală,* care se concretizează în faptul că repetarea se face cuvânt cu cuvânt;

-*competență de redare transpusă,* care oferă elevului posibilitatea să spună același lucru utilizând însă cuvinte proprii sau să spună același lucru sub o altă formă (într-un alt limbaj grafic).

2) *les savoir-faire cognitifs* (traductibile în competențe cognitive) fiind concretizate în activități cognitive mai elaborate care necesită un travaliu cognitiv de transformare a unui mesaj dat. Acest demers vizează în particular «activități cognitive de bază» cum ar fi distingerea esențialului de accesoriu, elaborarea planului unui text, redactarea unei sinteze, rezolvarea unei probleme, compararea datelor, formularea de ipoteze, deducerea concluziilor.

Aceste tipuri de activități de realizează mai ales în contextul în care situația nouă nu este foarte asemănătoare cu cea în care s-a realizat învățarea anterioară.

3) *les savoir-faire gestuels* (competențe gestuale) sunt activități cu o manifestă dominantă gestuală și care necesită controlul kinestezic cum ar fi

strunjirea unei piese în mecanică, învățarea mersului pe bicicletă, mânuirea unui aparat de fotografiat etc.

4) *les savoir-être* (traductibile în competențe socio-relaționale) reprezentând atitudini și comportamente prin care un individ manifestă maniera de a-și înțelege propria persoană (de exemplu conceptul de sine, stima de sine) de a-i înțelege pe alții, dar de asemenea de a înțelege situațiile de viață în general. Prin intermediul acestor atitudini și comportamente individul își exteriorizează maniera specifică de a acționa și de reacționa în funcție de anumite contexte sau împrejurări.

Analiza atentă a tipologiei oferită de J. M. De Ketele scoate în evidență, pe de o parte, că diversele categorii se ierarhizează în funcție de gradul lor de dificultate, ușor putându-se remarca faptul că nu pot fi formate competențele cognitive dacă anterior nu s-au avut în vedere competențele de redare sau repetare, iar, pe de altă parte, disocierea categoriilor în funcție de marile domenii comportamentale astfel încât, unele dintre ele vizează prioritar domeniul cognitiv (de exemplu cele de redare și cele cognitive), altele domeniul psihomotor (de exemplu competențele gestuale) și în sfârșit altele sunt partajate între domeniul cognitiv și cel afectiv cum se întâmplă în cazul competențelor socio-relaționale.

Într-o corelație directă cu aceste tipuri de competențe se află și competențele de comunicare, ele însele putând fi disociate în funcție de nivelul de dificultate la care se situează.

De exemplu competențele de redare sau repetare presupun competențe comunicative mai reduse în comparație cu competențele cognitive după cum, se poate afirma că, în cazul competențelor socio-relaționale, sunt reclamate cu necesitate competențe comunicative de un nivel foarte ridicat.

Formarea atitudinilor, convingerilor și *sentimentelor* reprezintă de asemenea un efect important al procesului de comunicare deoarece, toate

achizițiile de această natură conferă pe de o parte, unicitatea și originalitatea personalității în formare a elevilor iar, pe altă parte, vectorizează și direcționează mai bine capacitățile de natură instrumental-operațională ale acestora ajutându-i să se adapteze mai adecvat sarcinilor și exigențelor școlare iar, în final, să obțină rezultate mai bune în activitatea de instrucție și educație.

Formarea acestor achiziții în condiții optime, cât și asigurarea durabilității lor în timp impun o comunicare eficientă și evident cunoașterea mecanismelor care determină buna structurare și bune funcționare a lor. Pe linia acestor exigențe trebuie făcută precizarea că, bunăoară, în formarea și schimbarea atitudinilor trebuie cunoscuți factorii care determină formarea sau schimbarea atitudinii la toate segmentele actului de comunicare, adică la nivelul sursei, la nivelul mesajului și în final la nivelul receptorului. Cunoașterea acestor factori și implicit a efectelor pe care le pot avea, facilitează intervenția profesorului și implicit a demersurilor pe care acesta le întreprinde în scopul de a forma în primul rând atitudini și convingeri dezirabile care să permită o bună evoluție a individului în timp și o optimă integrare a sa în activitatea profesională și în viața socială.

De asemenea, în privința formării sentimentelor se impune în aceeași măsură cunoașterea laturii procesuale a configurării lor, lucru ce poate fi facilitat dacă acest demers se realizează în cadrul unei abordări taxonomice având ca suport ierarhii taxonomice ale domeniului afectiv care s-au dovedit mai operaționale și mai ușor de transpus în practică.

Deoarece aceste achiziții reprezintă un efect marcant al procesului de comunicare, la nivelul acestui capitol nu am avut intenția decât să le semnalăm importanța, urmând ca ele să dobândească o tratare mai consistentă în capitolul dedicat comunicării verbale, lucru perfect justificat de faptul că întreaga lor problematică este circumscrisă în fapt acestui tip de comunicare.

Socializarea elevilor cuprinşi în procesul instructiv-educativ este de asemenea un efect major al actului de comunicare în cadrul căruia tinerele generaţii interiorizează valori specifice şi perene ale societăţii, îşi formează comportamente adecvate situaţiilor cu care se confruntă, anticipează şi prefigurează exigenţe ale activităţii viitoare, întregul demers al socializării fiind condiţionat de o multitudine de variabile cum sunt caracteristicile individuale ale indivizilor supuşi socializării, agenţii cu un impact ridicat în socializare şi nu în ultimul rând, metodele şi formele prin care se determină şi susţine procesul.

Întregul proces de socializare, fie că se desfăşoară în cadre instituţionale sau în contexte ce depăşesc acest perimetru, este intens condiţionat de procesele de comunicare, de maniera în care se mediază relaţia dintre individ sau grup şi acele norme, valori, ritualuri care sunt tezaurizate în timp şi care afectează devenirea şi dezvoltarea personalităţii individului.

CAPITOLUL II

MODALITĂŢI DE COMUNICARE DIDACTICĂ

1. **Criterii utilizate în clasificarea comunicării didactice.** Existenţa mai multor modalităţi de comunicare este o certitudine, dar valabilitatea lor şi, în general, gradul de operaţionalitate sunt indisolubil legate de soliditatea criteriilor care stau la baza acestor clasificări.

Deoarece există tentaţia, din partea unor autori de a identifica noi forme de comunicare, chiar cu riscul introducerii unor criterii mai puţin riguroase, vom opta în principiu pentru acele criterii care au un caracter evident şi sunt generatoare de forme care sunt operaţionale şi sunt identificabile în fond în activitatea didactică.

Drept urmare, considerăm că în funcţie de:

a) ***numărul de parteneri implicaţi***, comunicarea poate fi:

-intrapersonală, (este vorba de o comunicare cu sine însuşi);

- interpersonală, (realizată între două persoane);

- de grup (realizată între membrii care alcătuiesc un colectiv).

b) ***statutul*** sau poziţia comunicatorilor, comunicarea poate fi:

-verticală, (când este vorba de schimburi între profesor-elev, profesor-grup);

-orizontală (când partenerii au statute egale cum sunt profesor-profesor, elev-elev);

c) ***canalul*** utilizat comunicarea poate fi:

-*verbală* (când se realizează preponderent prin utilizarea cuvintelor);

-*paraverbală* (când se au în vedere elemente ce acompaniază verbalul precum intensitatea, intonația, accentul, pauza etc.);

-*nonverbală* (când se folosesc alte canale precum mișcările corpului, gesturile, privirea, atingerea, distanța sau proximitatea);

d) după ***natura scopului*** urmărit comunicarea poate fi:

-*intenționată* sau manifestă (se urmărește în mod explicit transmiterea unui conținut);

- *accidentală* (se pot transmite informații sau date care nu au fost vizate anterior);

e) după ***prezența*** sau absența *feed-back-ului* comunicarea poate fi:

- *nelateralizată* (când informația circulă în ambele sensuri);

-*lateralizată* (când fluxul este unidirecțional, adică dinspre emițător spre receptor).

f) după ***natura conținutului*** comunicarea poate fi;

-*cognitivă* (se transmit date, informații, reguli proceduri);

-*afectivă* (se transmit păreri, convingeri, atitudini, etc.).

g) după ***nivelul de redundanță***, comunicarea poate fi:

-*cu redundanță accentuată;*

-*cu redundanță moderată,* această clasificare părându-ne acceptabilă și destul de acoperitoare și credem, fără a forța nota, că există potențial și alte criterii de luat în considerare, ele însele, fiind generatoare de noi modalități care ar explica și mai elocvent complexitatea procesului în cauză. În consecință ne întrebăm, dacă nu s-ar cuveni, ca atunci, când se abordează tipologia modalităților de comunicare, să fie avute în vedere și criterii ce țin de modul de

prezentare al conținutului în cadrul comunicării, sau, de ce nu, și criterii ce țin de relația pedagogică sau de stilul didactic ce caracterizează un cadru didactic sau altul.

Fără a mai stărui asupra acestor explicitări, dar cu convingerea că investigări ulterioare vor identifica și alte modalități de comunicare, ne mărginim a preciza că, cele prezentate anterior, nu au, în primul rând, aceeași pondere în cadrul activității didactice curente, iar, în al doilea rând, nu sunt comparabile nici sub aspectul productivității. Problema însă, nu trebuie pusă în sensul de a opta pentru anumite modalități în detrimentul altora, ci de a crea contexte și situații de învățare, în care respectivele forme să se susțină reciproc probând astfel un anumit gen de complementaritate funcțională.

În sfârșit, mai trebuie menționat, că amintitele modalități, se diferențiază și în privința amplitudinii tratării de care au beneficiat în perimetrul psihopedagogiei ori, din acest punct de vedere, există de asemenea, deosebiri semnificative din moment ce, unele dintre ele, au deja consacrate paradigme de tratare și cercetare cu relevarea unor rezultate deja notabile, cum se întâmplă in cazul comunicării verbale, sau a celei nonverbale în timp ce altele, sunt mai mult schițate, așteptându-și consacrări ulterioare care să le confere o consistență sporită, și o utilizare mai eficientă.

2. **Modalități de comunicare didactică**

2.1. ***Comunicarea interpersonală*** se realizează între două persoane oferind mai multe avantaje din rândul cărora pot fi menționate:

1. *autocunoașterea* comunicatorilor deoarece, în cadrul interacțiunii, cei doi își pot oferi semnale sau indicii referitoare la propriile subiectivități sau, mai concret spus, la caracteristicile sau însușirile care, dintr-un motiv sau altul,

au fost ocultate şi, eventual, au scăpat conştientizării, iar felul cum te „percepe" celălalt, reprezintă un etalon care te ajută să-ţi reprezinţi mai fidel propria individualitate, şi eventual să aduci corecţiile necesare dacă autoperceperea s-a făcut deformat sau eronat.

2. *eficienţa sporită în persuadarea interlocutorului*, lucru explicabil prin faptul că, asigurând o mai mare confidenţialitate schimburilor şi deci înlăturarea unor bariere care sunt specifice altor contexte comunicaţionale, determină în mai mare măsură formarea sau schimbarea de atitudini ale celuilalt, cu privire la unele aspecte sau probleme ale realităţii.

3. *lărgirea sferei cognitive concomitent cu ameliorarea proceselor de înţelegere a unor fapte, realităţi sau controverse*, iar în legătură cu acest aspect, se impune precizarea că, deşi sursele de informare ale individului sunt altele (cărţi, reviste, mass-media), el îşi poate totuşi spori cogniţia şi ameliora înţelegerea unor lucruri care i-au creat dificultăţi, tocmai din contactul cu altă persoană, care poate avea competenţe sporite în respectivul domeniu şi este dispusă să ofere ajutor celui care are nelămuriri.

Acest avantaj poate fi valorificat maximal în activitatea de instruire, mai ales, în cazul elevilor care întâmpină greutăţi în asimilarea şi înţelegerea unor cunoştinţe cu grad mare de conceptualizare, dificultăţi pe care nu le fac publice din jenă, orgoliu sau timiditate, dar pe care, le pot dezvălui profesorului în cadrul unei interacţiuni diadice. Ar fi indicat, ca profesorii, să manifeste o mai mare disponibilitate, nu numai pentru explicitarea nelămuririlor în public , ci şi pentru asigurarea acestui cadru de intimitate în care, elevii, vor fi mai sinceri în legătură cu aspectele care le creează efectiv probleme majore.

În alt plan, în cel educativ pentru că precizările anterioare sunt intim legate de activitatea de instruire, comunicarea interpersonală se

soldează de asemenea cu efecte benefice în cazul elevilor care au probleme ce transgresează efectiv perimetrul menționat, fie că este vorba de probleme familiale, afective etc. În consecință, corelăm importanța acestei forme de comunicare, cu una din funcțiile atribuite de G. Mialaret profesorului (op. cit. p. 415) și anume aceea a *„omului resursă"*, prin intermediul căreia, elevul poate fi ajutat în situații personale delicate, despre care nu se poate vorbi apropiaților.

4. *satisfacerea unor nevoi care sunt tipice motivației umane* pe care un autor american (William Schultz, 1966) le denumește „nevoi interpersonale", în rândul cărora, include nevoia *de incluziune* (trebuința de a primi din partea celorlalți, recunoașterea unor calități sau a unor merite, trebuință întâlnită în mai mare măsură la vedete și la copii, mai ales la puberi și la adolescenți), *nevoia de control* (obiectivată în dorința de a exercita influențe asupra celorlalți, de a le influența opiniile și deciziile), *nevoia de afecțiune* (trebuință de asemenea specific umană, grație căreia persoanele se atașează afectiv unele de altele).

Într-adevăr, *nevoia de afecțiune*, este de o importanță covârșitoare nu numai în cadrul relației de intercomunicare, ci și în dezvoltarea ulterioară a personalității copilului, lucru demonstrat peremptoriu de unii autori care, au cercetat cazuri de deprivare sau privare afectivă, mai ales în cazul copiilor instituționalizați din creșe, orfelinate, spitale, cu urmări nefavorabile în structurarea personalității și chiar în apariția unor afecțiuni, din rândul cărora, cea mai evidentă, este reprezentată de sindromul de hospitalism pus în evidență de R. Spitz în 1956.

5. *existența unui feed-back prompt și eficient* care se realizează atât prin mijloace verbale (selecția unor cuvinte care par mai adecvate contextului, construcția frazei, tipul de argumente etc.), cât și prin arsenalul mijloacelor

nonverbale care sunt mimica, gesturile, privirea), toate acestea având menirea să calibreze şi să ajusteze mesajele în funcţie de unele concluzii parţiale la care ajung partenerii.

2.2. ***Comunicarea de grup***, este o formă care reprezintă o serie de avantaje bineînţeles, cu condiţia ca, respectivul grup, să fie integrabil în categoria grupurilor mici, deci să nu depăşească 25-30 persoane pentru că, altfel, există riscul unei cunoaşteri insuficiente a partenerilor, iar după aceea, riscul divizării lui în subgrupe cu desfiinţarea inevitabilă a structurii iniţiale.

Aşadar, în cazul grupurilor mici, comunicarea poate dobândi o eficienţă sporită din mai multe motive precum:

1. *numărul redus de membri* permite o mai bună cunoaştere reciprocă ori, acest aspect, este esenţial în onorarea expectanţelor, în elaborarea şi dimensionarea mesajelor, în alegerea tipurilor de argumente potrivite contextului sau situaţiei;

2. *coeziunea mai mare*, existentă în grupurile mici poate îndepărta unele bariere în comunicare şi diminua sau atenua desfăşurarea procesului;

3. *posibilitatea ca fiecare membru să intre într-o interacţiune directă, nemijlocită, cu ceilalţi parteneri, de tipul „faţă în faţă"* care se obiectivează în final într-o comunicare multidirecţională;

4. *dispunerea spaţială mai restrânsă a partenerilor,* înlătură semnificativ alterarea canalului de transmitere a mesajelor, apariţia unor fenomene de bruiaj şi, de asemenea, permite o intervenţie mai rapidă pentru înlăturarea neînţelegerilor apărute în cadrul fluxurilor informaţionale;

5. *diminuarea distanţei între lider şi ceilalţi membri ai grupului* şi eventuala dobândire a statutului de „egal" de către acesta apropie în mare măsură

poziţiile şi punctele de vedere ale subiecţilor comunicatori, nefavorizându-se condiţii pentru apariţia fenomenului de disonanţă cognitivă;

6. *utilizarea mai multor canale de comunicare,* cel puţin parţial, este menită să aducă un spor de eficienţă, fie că este vorba de conţinutul comunicării, fie că este vorba de aspectele operatorii ale acesteia;

7. *posibilitatea utilizării unui feed-back mai eficient* (ca şi în cazul comunicării interpersonale), care are menirea să aducă corecţii şi ameliorări întregului proces comunicaţional.

Pe de altă parte, semnalarea acestor facilităţi conferite de comunicarea de grup, nu trebuie să conducă la concluzia generală conform căreia, acest tip de comunicare, n-ar prezenta nici un fel de inconveniente. Potenţial, există şi în cazul acestei modalităţi, o serie de obstacole pe care unii autori le-au identificat (R. Deldime şi R. Demoulin, op. cit. p. 278) şi care, în esenţă, operează la următoarele niveluri:

- *bariere materiale* (mărimea ecartului dintre membri);

- *bariere psihologice* (iluzii ale comunicării, dialogul „surzilor"), care, la rândul lor, sunt generate de cauze vizând domeniul cunoaşterii (diferenţe între concepte, simboluri, cunoştinţe şi convingeri la care se referă fiecare), şi de cauze circumscrise domeniului afectivităţii (diferenţe de motivaţie, existenţa unor prejudecăţi);

- *bariere individuale,* cu trimitere la istoria personală a membrilor grupului;

- *bariere socio-culturale*, datorate varietăţilor culturilor şi claselor sociale de care aparţin membri comunicatori din grup.

Dacă comunicării de grup îi sunt specifice anumite caracteristici, anumite particularităţi, este evident, că şi la nivelul grupului clasă, apar elemente diferenţiatoare, care disting comunicarea realizată în acest cadru, de acelaşi

proces, care se desfăşoară la nivelul altor grupuri, care au aceeaşi mărime, dar nu urmăresc aceleaşi obiective.

Dintre elementele distincte, care diferenţiază comunicarea desfăşurată în cadrul grupului clasă, de cea realizată la nivelul altor grupuri, printre cele mai semnificative, ar putea fi enumerate:

- urmărirea în mod expres a unor obiective de *natură informativ-formativă*, ceea ce presupune, că în cadrul acestui tip de comunicare trebuie să se asigure pe de o parte, transmiterea către elevi a unui volum considerabil de cunoştinţe şi informaţii care să asigure fie exigenţele legate de formarea unei culturi generale echilibrate, fie cele legate de exigenţele unei formări profesionale, iar, pe de altă parte, formarea unor convingeri, atitudini, sentimente la nivelul elevilor, cu impact decisiv asupra dezvoltării ulterioare a personalităţilor acestora.

În fapt, prin intermediul acestei caracteristici a comunicării didactice desfăşurată la nivelul grupului clasă, şcoală îşi onorează statutul de instituţie fundamentală în instruirea şi educarea tinerelor generaţii.

- *se desfăşoară în conformitate cu anumite norme* care reglementează întreaga desfăşurare a procesului instructiv-educativ şi care delimitează atât statutul, cât şi rolurile pe care le pot etala participanţii implicaţi în acest gen de activitate;
- *este multidirecţională*, dar cu o reprezentativitate mai mare a canalului verbal lucru datorat, în foarte mare măsură, accentuării dimensiunii explicative a discursului didactic.
- este influenţată de *nivelul de dezvoltare a societăţii* şi, implicit, de o serie de *resurse de natură materială.*

- este influenţată de *reprezentările reciproce* pe care le posedă profesorii şi elevii şi, implicit, de expectanţele pe care le urmăresc în cadrul desfăşurării procesului de instruire-învăţare. Sub acest aspect se poate afirma, că, de multe ori, nici reprezentările pe care le posedă elevii şi profesorii nu sunt conforme cu realitatea ceea ce înseamnă că partenerii implicaţi în comunicare pot să se perceapă oarecum eronat, putându-se, de asemenea, întâlni şi situaţii când expectanţele celor două categorii de parteneri să nu fie satisfăcute decât în mod parţial.
- presupune (sau ar trebui să presupună) *reciprocitate empatică* deoarece, fiecare dintre participanţi ar trebui să se transpună în rolul celuilalt pentru a-i înţelege mai bine comportamentele.
- este afectată de o serie de obstacole (pe care le-am prezentat în detaliu în capitolul I al lucrării) care trebuie foarte bine cunoscute, pentru a putea fi limitate sau măcar diminuate, într-o măsură considerabilă.

2.3. ***Comunicarea verticală*** şi ***comunicarea orizontală***, am văzut că sunt disociate după statutul sau poziţia pe care o au subiecţii comunicatori, cele două forme putându-se eventual, compara, atât din perspectiva conţinutului mesajelor transmise, cât şi din perspectiva productivităţii şi a efectelor induse ca urmare a operaţiei de transmitere.

2.3.1. În cazul concret al comunicării didactice este evident că, *schimburile pe verticală*, vizează, preponderent, conţinuturi ale instruirii ce aparţin disciplinelor incluse în curriculum-ul şcolar şi care, în mare parte, sunt transmise de către profesor, acesta păstrându-şi încă statutul de sursă autorizată, dar şi alte

informații și date obiectivate în ordine, dispoziții, consemnări, cu rol de susținere în desfășurarea optimă a procesului.

Este indiscutabil, o formă de comunicare cu *„densitate mare de trafic"*, deci cu multe conținuturi pe unitatea de timp, în strânsă corelație cu specificul unor metode de instruire și, în primul rând, cu expunerea și demonstrația, neputându-se ignora și un alt avantaj referitor la numărul mare de beneficiari care reprezintă „publicul țintă" al respectivei modalități.

Printre dezavantaje, pot fi menționate, în primul rând, inducerea unei anumite pasivități în rândul celor care ascultă, iar acest aspect nu se soldează cu efecte benefice în planul învățării, dificultatea menținerii unui *feed-back* eficient, care să amelioreze elaborarea și transmiterea mesajelor, diminuarea încărcăturii afective a conținuturilor comunicării și, ca o rezultantă a tuturor neajunsurilor, mărimea ecartului existent între emițător și destinatar, demonstrându-și astfel, într-o oarecare măsură, aspectul alienant.

2.3.2. *Comunicarea orizontală* poate diminua, cel puțin parțial, efectele primei modalități, cu care, se află, de altfel, într-o relație de complementaritate. Prima constatare detectabilă la această modalitate de comunicare se referă la faptul că ea nu mai vizează preponderent transmiterea de informații, cu alte cuvinte nu mai este puternic centrată pe aspectele cognitive ale instruirii ci, de cele mai multe ori, pe aspecte ce sunt circumscrise personalității subiecților comunicatori, în speță, pe elemente ce sunt intim legate de motivație, de afectivitate și de trăsături caracteriale.

Altă caracteristică evidentă, care este puternic dependentă de gradul de similitudine a partenerilor, se concretizează în diminuarea și uneori, chiar în eliminarea fenomenelor de blocaj ce afectează, nu de puține ori, fluxurile informaționale în cazul formei menționate anterior, iar avantajul este substanțial

deoarece, amplifică inițiativa în comunicare prin eliminarea posibilelor bariere care se pot constitui în factori frenatori, deci în factori care o restricționează.
Nu în ultimul rând, trebuie să se asocieze acestei modalități și un *feed-back* îmbunătățit, care poate aduce desfășurarea procesului la parametrii mai înalți de productivitate și eficiență, or, acest lucru este vital pentru parteneri deoarece, în comunicările verbale, nonverbale, paraverbale, ei au posibilitatea să-și ajusteze și să-și reorganizeze mesajele așa cum contextul și împrejurările le-o cer.

În sfârșit credem, că modalitatea comunicării pe orizontală, ocazionând o mai bună cunoaștere a partenerilor, este un element cheie în susținerea și în amplificarea coeziunii, ca parametru fundamental al grupului, mărindu-se astfel rezistența acestuia la destructurare și conferindu-i șanse în rezolvarea sarcinilor care îi sunt atribuite.

2.4. ***Comunicarea verbală, paraverbală, nonverbală*** am văzut că sunt modalități disociate în funcție de *canalul* prin care se realizează transmiterea mesajelor fiind, cu siguranță, variantele cele mai consistente sub raportul ponderii deținute în structura procesului de comunicare dar, concomitent, și formele care au beneficiat, de-a lungul anilor de cele mai variate și mai elaborate abordări în cadrul lucrărilor sau tratatelor de specialitate.

2.4.1. Comunicarea verbală este modalitatea cea mai reprezentativă care, indubitabil, individualizează și singularizează ființa umană comparativ cu alte specii iar, acest lucru, se datorează, în primul rând, caracteristicilor pe care le posedă limbajul uman și a felului cum acesta este utilizat în cadrul interacțiunii umane.

Încercând să-i surprindă specificitatea, R.L. Atkinson și colaboratorii săi (1993, p. 344) nota că „limbajul reprezintă principalul mod de a comunica

gândurile. Mai mult decât atât, e un mod universal: fiecare societate umană are o limbă şi fiecare fiinţă umană, cu o inteligentă normală, dobândeşte limba maternă şi o foloseşte fără a depune nici un efort".

Această afirmaţie, a unor autori reputaţi, nu trebuie să conducă însă la o simplificare a lucrurilor atunci când se pune problema dobândirii limbajului, pentru că, pe de o parte, această achiziţie se realizează în cadrul unei „nişe de dezvoltare" destul de extinse (între 0-5 ani limbajul este format în structurile lui fundamentale) iar, pe de altă parte, această achiziţie fundamentală, se dobândeşte ca urmare a interacţiunilor multiple pe care le realizează copilul cu alte fiinţe umane care, de cele mai mute ori, susţin în mod explicit dezvoltarea limbajului.

Comparând limbajul uman cu modalităţile de comunicare aparţinând altor specii, ies în evidenţă o serie de însuşiri, de particularităţi, care nu se regăsesc în repertoriul comunicaţional specific altor fiinţe, motiv pentru care, se poate aprecia că, omul foloseşte cel mai elaborat şi cel mai sofisticat mijloc de comunicare.

Oprindu-se asupra caracteristicilor limbajului uman, H. Gleitman (1994, pp. 322-375), consideră că, printre cele mai importante, pot fi enumerate:

1) limbajul este creativ;

2) limbajul este structurat;

3) limbajul are diferite înţelesuri (semnificaţii);

4) limbajul este referenţial;

5) limbajul este interpersonal.

Prima dintre caracteristici şi anume cea legată *de creativitatea limbajului*, se explică prin faptul că, deşi operează la nivelul unui număr limitat de cuvinte pe care le conţine limba, limbajul face posibile combinări nelimitate de cuvinte, astfel încât, prin intermediul acestora, să poată fi exprimate o multitudine de idei.

Această combinatorică nelimitată este foarte importantă pe de parte, pentru că, poate contribui la înfrumusețarea exprimării verbale iar, pe de altă parte, că oferă posibilitatea creatorilor din domeniul artei şi culturii să exprime o varietate de idei, de atitudini, de sentimente, care nu ar putea fi exteriorizate şi obiectivate dacă limbajul nu ar poseda această însuşire fundamentală.

Cea de-a doua caracteristică a limbajului şi anume aceea *de a fi structurat*, trebuie înțeleasă în sensul că, în pofida faptului că posibilitățile de combinare a cuvintelor sunt practic nelimitate, această operație nu se face oricum, nu se face la întâmplare, ci cu respectarea unor principii care sunt onorate de toți vorbitorii care utilizează limba respectivă.

Analizând această caracteristică a limbajului, H. Gleitman face şi mențiunea, foarte importantă, că principiile structurale ale limbajului, câteodată denumite „reguli descriptive", trebuie diferențiate de unele „reguli prescriptive" propuse de autorități în legătură cu modul în care ar trebui să se vorbească sau să se scrie.

Referitor la cea de-a treia caracteristică obiectivată în posibilitatea limbajului de *a exprima semnificații*, de a oferi înțelesuri, trebuie făcută precizarea că, fiecare cuvânt are o semnificație de bază sau un sens denotativ şi, de asemenea, are şi o valoare conotativă, în virtutea căreia, la semnificația de bază, pot fi asociate şi altele, care sunt secundare şi care depind de mai mulți determinanți şi în primul rând de context.

Existența acestei caracteristici presupune faptul ca, în activitatea de dobândire a limbajului, să se aibă în vedere atât sensul denotativ al cuvintelor, dar şi valoarea lor conotativă pentru ca, prin combinarea acestora, să se obțină întocmai semnificațiile vizate şi nu altele, cum se poate întâmpla atunci, când, unele dintre cuvinte nu sunt cunoscute în suficientă măsură.

Tot în virtutea acestei caracteristici, se poate menționa că între cuvinte există o compatibilitate semantică mai mare sau mai mică, în funcție de ecartul la care se situează înțelesurile lor, putându-se ușor anticipa că, cu cât compatibilitatea semantică este mai accentuată, cu atât există șanse mai mari ca ele să intre în diverse combinații și, cu cât compatibilitatea va fi mai redusă, cu atât posibilitățile de combinare vor fi mai limitate.

În virtutea celei de-a patra caracteristici, *limbajul este referențial,* ceea ce înseamnă că utilizarea cuvintelor trimite automat la anumite obiecte, lucruri, fenomene, ceea ce presupune că utilizatorii unei limbi știu nu numai să combine cuvintele pentru a forma propoziții corecte din punct de vedere gramatical, ci și faptul că există o relație directă între cuvântul pronunțat și obiectul la care acesta se referă.

De exemplu, dacă o persoană afirmă „Acesta este un ceas" dar, concomitent, indică un stilou, propoziția este corectă din punct de vedere gramatical dar, referirea, este făcută în mod eronat.

În sfârșit, ultima caracteristică a limbajului, este aceea de a fi *interpersonal* ceea ce înseamnă că, întotdeauna, schimburile informaționale dintre indivizi, realizate prin intermediul limbajului, sunt marcate și influențate de subiectivitatea și de particularitățile interacționarilor. De exemplu, dacă o persoană relatează o întâmplare unei alte persoane, pe de o parte, face descrierea personalizând-o prin propriile-i păreri, convingeri și, de asemeni, pe de altă parte, ține cont de eventualele interese, expectanțe, curiozități, pe care le are destinatarul în legătură cu conținutul celor relatate.

Această caracteristică a limbajului poate fi demonstrată și prin faptul că, întotdeauna, locutorul manifestă tendința de a se adapta interlocutorului, mai ales în cazul în care, disimilaritatea dintre aceștia este accentuată. În acest sens, este o certitudine faptul că, de exemplu, adulții depun eforturi susținute când

interacționează cu copiii pentru a se adapta competențelor lingvistice mai reduse ale acestora din urmă și, de asemeni, copiii normali, la rândul lor, depun eforturi apreciabile, atunci când comunică cu alți copii, de vârstă mai mică, sau când comunică cu copiii care au un handicap mintal.

Complexitatea problemelor legate de asimilarea și utilizarea limbajului i-a determinat pe mulți autori să deceleze competențele pe care trebuie să și le formeze copilul și care trebuie avute în vedere de toți cei care îndrumă și susțin dezvoltarea limbajului.

Referindu-se la acest aspect, Peter K. Smith și Helen Cowie (1991, pp. 281-314) consideră că aceste competențe vizează domenii cum sunt: fonologia (modul de combinare a sunetelor în cuvinte), sintactica (care stabilește reguli referitoare la construirea propozițiilor și a frazelor), semantica (are în vedere aspecte referitoare la semnificația cuvintelor) și pragmatica (modul de utilizare a limbajului în contexte cât mai variate) toate fiind importante, deoarece, asigură o bună utilizare a limbajului și toate subordonându-se unei ierarhii riguroase sub aspectul cronologiei apariției.

În altă ordine de idei, trebuie menționat faptul că, de-a lungul anilor, cercetarea psihopedagogică a consacrat paradigme de abordare a acestei modalități astfel încât, orice analiză a limbajului, nu omite aspecte referitoare la *teoriile despre limbaj,* la *etapele specifice dezvoltării limbajului*, la *funcțiile limbajului*, la *formele limbajului* fără să fie omise și alte chestiuni care, prin natura lor, au caracter interdisciplinar cum sunt cele legate de *argumentare*, de *utilizarea contextului*, de *problema redundanței* etc.

2.4.1.1. Teoriile despre limbaj sunt grupabile, după foarte mulți autori (de exemplul R.L. Atkinson, D. Myers, L. Sdorow, H. Gleitman, N. Hayes și S. Orrell, J.A. Rondal) *în teorii de natură behavioristă, teorii de natură cognitivistă*

şi în *teorii de natură socială*, fiecare categorie încercând să explice complexitatea şi specificul limbajului dintr-o anumită perspectivă, fie că se pune accentul pe caracterul înnăscut al acestuia, fie, dimpotrivă, pe aspectele ce ţin de nevoile şi trebuinţele copilului, fie, în alt plan, pe natura şi tipul de interacţiuni pe care acesta le angajează cu alţi membri ai comunităţii.

Neputându-le acorda importanţa cuvenită, ne mărginim să opinăm că, din perspectiva demersului nostru, mai productive par teoriile axate pe dimensiunea socială, ceea ce presupune că toţi cei ce asigură dezvoltarea şi stimularea limbajului copiilor, trebuie să depună eforturi susţinute pentru a le asigura acestora posibilităţi de interacţiune cât mai numeroase şi cât mai diversificate.

2.4.1.2 Etape în dezvoltarea limbajului. Obiectivându-se într-o capacitate de maximă complexitate, limbajul se dezvoltă gradual sau etapizat fiind dependent, pe de o parte, de aspecte ce ţin de maturizarea anatomo-fiziologică a copilului iar, pe de altă parte, de achiziţiile însumate care, se constituie în premise favorabile pentru acumulările ulterioare, în cazul în care, evident, el face obiectul unei stimulări neîntrerupte.

Privit în procesualitatea sa, două sunt etapele sau fazele care marchează dezvoltarea progresivă a limbajului fiind, mai întâi vorba, de o *etapă prelingvistică* (0-1 an), iar apoi de una *lingvistică*, care începe după vârsta de un an, distincţii cu care sunt de acord toţi specialiştii în problemele limbajului infantil.

Este adevărat că, cele două etape distincte sunt ele însele, divizibile în alte subetape, care marchează un anumit tip de progrese, aşa cum se întâmplă în cazul *etapei lingvistice* pe care, unii autori de exemplu O. Ducrot şi J.M. Schaefer (1996, pp. 332-336) o subdivid în:

- *debutul înţelegerii*;

- *producerea primelor cuvinte*;

- *apariţia capacităţii de combinare;*

- *gramaticalizarea*, acestea reprezentând, ceea ce autorii numesc „constituirea sistemului lingvistic", fără să fie omise nici achiziţiile tardive, concretizate în deprinderea unor structuri sintactice complexe, reorganizarea semantică progresivă a sub-sistemelor lingvistice, progresele la nivelul coeziunii discursive ş.a.

În ceea ce priveşte *faza prelingvistică*, ea este, cum bine remarcă P. Ferrari şi C. Epelbaum (1993, pp.66-67) etapa emiterii de *ţipete, plânsete, vocalizări* (gânguriturişi lalaţiuni) acestea din urmă determinând, prin intermediul procesului de redublare şi apariţia primului cuvânt şi anume al *„holofrazei"*, denumit astfel deoarece acoperă un câmp semantic mai larg.

În fapt, toate aceste acumulări se ierarhizează într-o structură, respectând principiul complexităţii crescânde pe care, foarte fidel, Diane E. Papalia şi Sally Wendkos Olds (1993, p.203) le prezintă în felul următor:

Vârsta în luni	**Dezvoltarea**
Naştere	Copiii pot percepe vorbirea, pot plânge, pot reacţiona la sunete.
1 ½-3luni	Gângureşte şi râde.
3 luni	Emite diferite sunete.
5-6 luni	Pronunţă consoane, încercând să reproducă ce aude.
6-10 luni	Gângureşte consoane şi vocale.
9 luni	Foloseşte gesturile pentru a comunica şi se joacă gesticulând.
9-10 luni	Începe să înţeleagă cuvinte (de obicei „nu„-ul şi propriul său

nume); imită sunetele.

10 luni Își pierde capacitatea de a diferenția sunetele, dar nu în propriul limbaj.

10-14 luni Spune primul cuvânt (de obicei denumește ceva); imită sunete.

13 luni Înțelege funcția simbolică a denumirii.

14 luni Folosește gesturi simbolice.

16-24 luni Învață multe cuvinte noi, îmbogățindu-și vocabularul în mod rapid de la cca. 50 de cuvinte la 400 de cuvinte; folosește verbe și adjective. compune propoziții din două cuvinte.

18-24 luni Compune prima propoziție.

20 luni Folosește mai puține gesturi; denumește mai multe lucruri.

24 luni Folosește propoziții de două cuvinte; nu mai gângurește; vrea să vorbească.

30 luni Învață cuvinte noi aproape zilnic; spune câte trei sau mai multe cuvinte; înțelege foarte bine; face multe greșeli gramaticale.

36 luni Pronunță până la 1000 de cuvinte, 80% inteligibile; face puține greșeli din punct de vedere sintactic; gramatica este apropiată de vorbirea adulților.

Revenind la *faza prelingvistică*, trebuie făcută precizarea că, în primele luni de la naștere, copilul produce o serie de emisiuni sonore pe care, majoritatea autorilor, le denumesc *plânsete, gângureli, bolboroseli, lalațiuni, vocalize.*

De asemeni, trebuie, menționat că producția sonoră a copilului de câteva luni, este atât de bogată încât include sunete care se regăsesc în toate limbile vorbite urmând ca progresiv, această să se restrângă numai la sunetele propriei limbi.

Cercetările efectuate asupra *perioadei prelingvistice* au relevat că aceste producții sonore, de care am amintit anterior, sunt intim corelate de dispozițiile de moment ale copilului, ceea ce înseamnă că, prin intermediul lor, copilul poate transmite celor din jur o serie de informații referitoare la starea în care se află.

Dovada că aceste producții sonore pot transmite informații, este confirmată și în cazul plânsului care, la rândul său, poate fi disociat în trei categorii distincte și anume:

- *plânsul șablon* care este datorat foamei și care, la început, se manifestă calm și intermitent dar care, progresiv, devine mai puternic și mult mai ritmat;
- *plânsul nervos* care, urmează aceeași succesiune cu cel dintâi, dar care, se diferențiază de acesta, prin durata sunetului și prin durata pauzelor dintre sunete;
- *plânsul dureros*, care este extrem de puternic, care se desfășoară pe o perioadă mai extinsă și care este urmat de o tăcere lungă și de o serie de sunete bolborosite.

Una din achizițiile importante ale etapei prelingvistice este și pronunțarea primului cuvânt, denumit *holofrază*, care, la modul general, are o semnificație mai largă putând condensa informațional mai multe semnificații, care sunt atribuite de copil cuvântului în cauză. De exemplu, folosirea cuvântului „*mama*", ar putea însemna „Mama e aici", „Mama a venit", „Mama a plecat", „Poșeta este a mamei", etc.

În legătură cu referențialul primelor cuvinte pronunțate de către copil, K. Nelson (1981) a demonstrat experimental că acestea se referă, în primul rând, la obiectele și lucrurile pe care efectiv copilul le explorează și le manipulează în mod nemijlocit.

Tot printre caracteristicile atribuite pronunției primelor cuvinte, trebuie menționate și ceea ce unii autori, de exemplu L.M. Sdorow (1993, p.378), D.E. Papalia; S. Wendkos Olds (1992, pp.130-134), L.A. Sroufe; R.G. Cooper; G. B. DeHart (1992, p.248) denumesc erorile de *supraextensie* sau de *subextensie* în utilizarea unor cuvinte ceea ce înseamnă că, în primul caz, copilul folosește un singur cuvânt pentru a denumi mai multe obiecte, lucruri, ființe (de exemplu, „câine" pentru toate patrupedele), iar, în al doilea caz, cu folosirea unui cuvânt pentru un singur caz particular, deși, respectivul cuvânt, posedă o denominație mai largă (de exemplu folosirea cuvântului „câine" numai pentru câinele propriu și nu pentru toate animalele care intră în această categorie).

Existența acestor evoluții, extrem de semnificative, începând cu primele emisiuni sonore și culminând cu holofraza, spre sfârșitul primului an, conduce la ideea că, în toată această perioadă de timp, persoanele adulte din anturajul copilului și mai ales mama, trebuie să comunice cu copilul cu scopul de a-i stimula mecanismele de discriminare auditivă și de a-l pregăti pentru viitoarele achiziții lingvistice.

După intrarea în cel de-al doilea an, copilul se plasează deja în *etapa dezvoltării lingvistice*, ceea ce înseamnă că, de la cuvinte pronunțate separat, care au statut de *holofrază*, se face trecerea la *utilizarea a două cuvinte*, de obicei un *substantiv* și un *verb*, omițându-se alte părți de vorbire precum articole, prepoziții, conjuncții, motiv pentru care, vorbirea din această perioadă, se și numește *vorbire telegrafică*, deoarece, se bazează pe principiul economiei de cuvinte ca și în elaborarea telegramelor.

Plasându-se sub influența celor din jurul său și în primul rând, sub cea a mamei, copilul învață progresiv să aplice și unele reguli gramaticale, numai că, face acest lucru, fără a avea în vedere și excepțiile de la aplicarea regulii, ceea ce

conduce la *apariţia fenomenului de supraregularizare*, care este menţionat de toţi specialiştii în psihologia copilului.

Dacă între 1-2 ani, în cadrul acelei *vorbiri telegrafice*, copilul utiliza cuvinte neflexionate, după vârsta de 2 ani, evoluţia lingvistică a acestuia, este marcată de o mare achiziţie şi anume de *utilizarea flexiunii nominale* şi a celei *verbale*, la care se adaugă, în mod progresiv, *folosirea pronumelor* şi a *flexiunii pronominale.*

În mod treptat încep să se dezvolte şi propoziţiile deoarece, copilul, utilizează mai mult de două cuvinte, făcându-şi apariţia tot mai frecvent utilizarea cuvintelor de legătură obiectivate în prepoziţii, conjuncţii etc., ceea ce demonstrează evident că, procesul de complicare a arhitecturii frazei, se află într-o strânsă corelaţie cu procesul de dezvoltare a gândirii copilului de această vârstă.

Pe întreaga perioadă a preşcolarităţii, progresele lingvistice ale copilului sunt extraordinare, lucru datorat, într-o proporţie covârşitoare, intrării copilului în grădiniţă, multiplicării numărului de interacţiuni în care este implicat (cu colegii, cu educatoarele, cu personalul auxiliar) şi, bineînţeles datorită implicării lui în programe educaţionale care au, printre obiectivele prioritare, şi stimularea comunicării.

Sporirea competenţelor de comunicare ale copilului, poate fi surprinsă, în primul rând, prin îmbogăţirea vocabularului care, la sfârşitul preşcolarităţii, poate atinge – aşa cum arată cercetări de dată mai recentă, menţionate de L. Alan Sroufe şi colegii săi, (1992, p. 246) – limite cuprinse între 8.000 şi 14.000 de cuvinte, ceea ce înseamnă că, la intrarea în şcoală, copilul dispune de mijloace lingvistice suficiente pentru a aborda sarcinile specifice activităţilor de instruire-învăţare.

În tabloul general al caracteristicilor limbajului copilului de vârstă preşcolară pot fi menţionate şi alte particularităţi şi anume:

- utilizarea mai frecventă, mai ales la începutul preşcolarităţii, a substantivelor şi a verbelor, lucru uşor explicabil, prin corelarea acestui aspect, cu caracteristicile stadiului preoperaţional al gândirii în care se situează copilul de această vârstă;
- apetenţa copilului pentru utilizarea cuvintelor concrete care au un referenţial în lucrurile, obiectele sau fenomenele pe care le percepe în mod nemijlocit şi folosirea mai redusă a unor termeni cu grad de abstractizare mai mare precum durere, moarte, tristeţe, etc., pe care, dacă îi utilizează, o face cu referire directă la o acţiune, sau la un aspect ce concretizează cuvântul respectiv (de exemplu explicarea cuvântului „moarte" prin actul înmormântării);
- în utilizarea verbelor, preferinţa mai mare pentru formele prezentului deoarece, preşcolarul, întâmpină dificultăţi în plasarea corectă pe axa timpului de unde, şi tendinţa, de a translata unele acţiuni petrecute cu mult înainte în momentul vorbirii;
- apetenţa copilului de a crea noi cuvinte, lucru demonstrat de exemplu de T. Slama Cazacu (1999, p.293), care arată cum poate alătura preşcolarul cuvintelor *„iepure"*, *„iepuroaică"*, *„iepuroi"*, un cuvânt total nou şi anume *„iepuroicu"*, sau cum, plecând de la cuvintele *„pâine"* şi *„brutărie"*, să creeze un cuvânt nou şi anume *„pâinerie"*;
- tendinţa de a plasa cuvintele pe care le consideră mai importante şi pe care vrea să le sublinieze în mod special, la *începutul* sau la *sfârşitul* propoziţiei;
- existenţa unor *tulburări de pronunţie*, în marea lor majoritate încadrabile, în categoria mai largă a dislaliei (sigmatism, rotacism,

etc.) care dispar de la sine, în cea mai mare parte, fără a fi nevoie de intervenţia specială a profesorului logoped.

Dacă progresele pe perioada preşcolarităţii în materie de limbaj şi comunicare sunt remarcabile şi dacă la sfârşitul vârstei de 5-6 ani, copilul stăpâneşte limba în structurile ei fundamentale, nu înseamnă că, pe perioada copilăriei mijlocii, nu s-ar mai înregistra evoluţii de natură lingvistică, care să fie demne de reţinut şi care, să atragă atenţia educatorilor şi, în general, a persoanelor care interacţionează frecvent cu acesta (părinţi, fraţi, surori, etc.).

Dimpotrivă, evoluţia limbajului şi a comunicării din această perioadă se înscriu tot pe o linie ascendentă, dar, progresele marcante ale respectivei perioade, nu mai vizează o dimensiune preponderent cantitativă, ci, una calitativă, ceea ce înseamnă că limbajul se rafinează şi devine tot mai elaborat, ceea ce constituie un mare avantaj în procesarea informaţiilor pe care şcolarul le utilizează în rezolvarea diverselor sarcini şi în realizarea unor activităţi pe care trebuie să le îndeplinească.

Ca şi în cazul copilului de vârstă preşcolară, şi în cazul celui de vârstă şcolară, există mai multe direcţii care obiectivează progrese ale limbajului şi ale comunicării, fie că este vorba de *dezvoltarea vocabularului*, fie de *dezvoltarea gramaticii*, fie de realizarea unor progrese în planul *pragmaticii*, care vizează adaptarea limbajului la diversele contexte în care acesta se utilizează, fie că este vorba de utilizarea mai multor *coduri de exprimare*.

În materie de vocabular, se constată în continuare, o îmbogăţire a acestuia cu cuvinte noi, pe care copilul nu le cunoştea în perioada preşcolarităţii şi prin învăţarea unor cuvinte care, sunt integrabile *limbajelor specializate* şi care, concretizează noţiuni aparţinând unor domenii distincte ale cunoaşterii (istorie, geografie, matematică, etc.).

Apoi, vocabularul se dezvoltă şi ca urmare a faptului că, la semnificaţiile unor cuvinte deja cunoscute, copilul adaugă altele noi, ca urmare a implicării sale în programe de instruire bine concepute şi bine realizate şi ca urmare a contactului cu unele opere literare reprezentative care facilitează utilizarea sinonimiei şi a omonimiei.

Rafinarea limbajului, pe linie lexicală, poate fi probată şi prin analizarea glumelor pe care le practică şi le spun copii de această vârstă şi care, în mare măsură, se bazează pe ambiguitatea limbajului şi, de asemenea, prin analizarea ghicitorilor pe care le vehiculează şi pe care, unii autori, (de exemplu Kathleen Stassen Berger, 1986, pp.398-408) le cataloghează a fi *ghicitori absurde* de genul: „Ce face vânătorul când o turmă de elefanţi ce poartă ochelari de soare se îndreaptă spre el? Nimic. Nu îi recunoaşte" sau „Care este cea mai uşoară cale de a scufunda un submarin? Ciocăni (baţi) la uşă".

Semnificative sunt şi progresele făcute de copilul de vârstă şcolară în utilizarea gramaticii în cadrul căreia, achiziţiile mai notabile se concretizează în *înţelegerea* şi în *folosirea diatezei pasive* (există de exemplu cercetări care arată că şcolarii de 8 ani folosesc diateză pasivă de 2,5 ori mai des decât copiii de 6 ani, iar cei de 10 ani de 3,5 ori), în utilizarea mai frecventă a *gradelor de comparaţie* („mai lung", „mai larg", etc.) în utilizarea *condiţionalului* şi a *metaforelor*, care oferă limbajului mai multă flexibilitate şi mai multă plasticitate.

Vizibile sunt progresele copilului de vârstă şcolară şi în materie de *pragmatică* deşi, adaptări ale limbajului la diferite contexte situaţionale puteau fi remarcate şi la nivelul preşcolarităţii când „se constatau" schimbări în tonalitatea vocii atunci când copilul „vorbea" cu păpuşa sau când „îndeplinea" rolul de doctor.

La nivelul acestei vârste, adaptările la context şi la diversele situaţii în care şcolarul este nevoit să comunice sunt şi mai evidente dovada reprezentând-o,

printre altele, şi utilizarea diferitelor forme de vorbire politicoasă, prin intermediul cărora, copilul se adaptează nu numai unei situaţii ci, eventual, şi partenerului de comunicare, mai ales în cazul în care, între ei, există diferenţe semnificative în privinţa statutului. În consecinţă, mai ales în cazul solicitărilor pe care copilul le adresează adultului, el utilizează formule de genul: „Aş dori, dacă este posibil, să...", „Aţi putea fi amabil să consimţi la....", „Dacă nu vă deranjează...", toate dovedind progresele pe care le-a făcut copilul în materie de pragmatică şi cum se poate adapta el la o varietate de situaţii.

În sfârşit, o altă achiziţie lingvistică importantă, specifică copilăriei mijlocii, o reprezintă *utilizarea mai multor coduri* în activitatea de comunicare, lucru uşor de demonstrat, pentru că, de exemplu, într-un fel se exprimă elevii când sunt implicaţi în activitatea de instruire şi în altul, atunci când sunt în pauză, sau se află în contexte nonformale.

Drept urmare, se poate afirma că, în această perioadă, copiii utilizează atât un cod lingvistic *elaborat*, cât şi unul *neelaborat*, (restrictiv) care posedă toate caracteristicile identificate de B. Bernstein, primul fiind asociat activităţilor specifice de instruire-învăţare, iar, cel de-al doilea, contextelor nonformale, cu precizarea că, această coexistenţă este firească şi că trecerea de la un cod la altul se face fără depunerea unui efort special.

Fără a mai insista pe dezvoltarea limbajului şi a comunicării în cadrul adolescenţei, ne mărginim să amintim că, în interdepedenţă cu dezvoltarea gândirii, care ajunge la o funcţionalitate maximală putând facilita desfăşurarea oricărui tip de raţionament (inductiv, deductiv, transductiv), limbajul însuşi atinge noi nivele de performanţă, permiţând conceptualizări care nu erau posibile în stadiile anterioare de dezvoltare, şi exprimarea unei varietăţi de idei, de sentimente, de stări subiective, care fac din el, nu numai un instrument util de comunicare, ci şi un mijloc de exprimare a personalităţii.

Stăpânirea întregului arsenal de mijloace gramaticale, coroborat cu dobândirea unor cunoştinţe de teorie literară, oferă adolescentului posibilitatea să elaboreze compuneri sau sinteze în legătură cu o varietate de subiecte, oferindu-i ocazia, să-şi descopere şi eventualele aptitudini literare, pe care le poate investi ulterior într-o activitate cultural-artistică.

2.4.1.3. Funcţiile limbajului reprezintă, fără dubii, un aspect extrem de important în paradigma generală de tratare a comunicării verbale, iar acest lucru poate fi explicat din mai multe perspective care pot oferi în final o înţelegere corectă a acestui canal comunicaţional.

Mai întâi, prin intermediul funcţiilor, ca de altfel şi prin *caracteristicile sale*, limbajul dobândeşte specificitatea care îl distinge, care îl diferenţiază de celelalte canale de comunicare, particularizându-se concomitent şi fiinţa umană, care este posesoarea acestei modalităţi, de alte specii care, îşi au şi ele, canalele proprii prin care comunică.

Apoi, funcţiile limbajului, sunt importante şi din perspectiva contribuţiei ce şi-o aduc în economia generală a procesului de comunicare, cu condiţia ca, aceste funcţii să fie cunoscute şi utilizate în mod corespunzător, ceea ce înseamnă că nu trebuie utilizate maximal unele funcţii în detrimentul altora, care sunt socotite (apreciate) ca mai puţin importante.

Nu în ultimul rând, funcţiile pot fi anvizajate şi dintr-o perspectivă psihogenetică în sensul că, în funcţie de modul în care acestea se realizează de-a lungul ontogenezei, se pot face aprecieri referitoare la nivelul de dezvoltare a copilului care urmează să fie implicat în diverse tipuri de activităţi.

Şi în privinţa lor, ca şi în cazul caracteristicilor limbajului, mai ales când se vizează in mod special numărul acestora, nu s-ar putea spune că există un consens unanim, de vreme ce unii autori merg spre simplificarea acestei palete de

funcții, pe unele integrându-le în altele iar alții, dimpotrivă, spre amplificare, adăugând distincții specifice fiecărei funcții în parte cu gândul de a le spori gradul de legitimitate.

Spre exemplificare, R. Jakobson (1960) ajunge să identifice șase funcții și anume:

1)funcția emotivă

2)funcția conativă

3) funcția poetică

4) funcția referențială

5) funcția metalingvistică

6) funcția fatică

A.Ombredane (apud. P. Popescu-Neveanu 1977, p.8) cinci:

1)funcția afectivă

2) funcția ludică

3)funcția practică

4)funcția reprezentativă

5)funcția dialectică

P. Popescu-Neveanu (1977, p.10) trei:

1)funcția comunicativă

2)funcția cognitivă

3)funcția reglatorie, deci reducând numărul și argumentând că „toate celelalte funcții mai detaliate sunt practic subfuncții ce pot fi subordonate uneia sau alteia dintre cele trei funcții generale, I. Radu și colaboratorii săi (1991, p.158) reținând de asemenea, după nivelul de relevanță, tot pe cele trei, A. Cosmovici (1996, pp.173-176) șase:

1) *funcția de comunicare*

2) *funcția dialectică*

3)funcţia practică

4)funcţia afectivă

5)funcţia ludică

6) funcţia cathartică,

M. Golu (2000, pp.424-429) trei:

1)funcţia comunicativă

2)designativ-cognitivă

3)funcţia reglatoare, G. Wackenhein (apud. M. Zlate: 2000, pp.201-204) care face o distincţie între funcţiile limbajului raportate la individ şi funcţiile limbajului raportate la grup.

Din prima categorie, G. Wackenhein identifică următoarele funcţii şi anume:

- *funcţia de integrare a individului în mediul său* (care-i permite să trăiască alături de alţii şi să interacţioneze cu ei);

-funcţia de dezvăluire şi autodezvăluire (prin comunicare individul se face cunoscut altora, iar prin reacţiile acestora, îşi poate corecta propriile slăbiciuni);

-funcţia valorizatoare (prin intermediul comunicării individul poate fi cunoscut de către alţii şi, ca urmare a acestui fapt, poate fi apreciat de aceştia);

-funcţia reglatoare a conduitei altora (prin comunicare individul poate să-i influenţeze pe alţii în privinţa atitudinilor, convingerilor pe care le au şi implicit să-şi schimbe o serie de comportamente);

-funcţia terapeutică (prin comunicare individul se detensionează, ajunge să-şi reechilibreze psihicul şi, în unele cazuri, chiar să-şi amelioreze starea de sănătate);

În legătură cu cea de-a doua categorie de funcţii autorul menţionează:

-funcţia productiv-eficientă (comunicarea este implicată în realizarea sarcinilor, facilitând cooperarea dintre membrii grupului);

-funcţia facilitatoare a coeziunii grupului (prin comunicare se susţine şi se amplifică coeziunea grupului care, la rândul său, garantează persistenţa acestuia în timp; dimpotrivă, încetarea comunicării poate determina apariţia unor disfuncţionalităţi grave la nivelul grupului şi, în unele cazuri, chiar destrămarea acestuia);

-funcţia de valorizare a grupului (prin comunicare, grupul îşi face cunoscută activitatea, originalitatea, într-un cuvânt îşi etalează calităţile pe care le are);

-funcţia rezolutivă a problemelor grupului (prin comunicare se rezolvă anumite probleme care apar la nivelul grupului, se aplatizează stările conflictuale, se reduc stările tensionale, etc.).

Chiar şi această scurtă prezentare referitoare la funcţiile limbajului, relevă importanţa fundamentală a acestora în realizarea procesului de comunicare astfel încât problema care se pune, atunci când se abordează aceste funcţii, nu este aceea de a opta pentru unele în detrimentul altora, ci de a crea situaţii cât mai favorabile, în aşa fel încât, limbajul să fie utilizat din perspectiva cât mai multor funcţii.

Este adevărat că, unele dintre ele, au o pondere mai consistentă şi deci sunt oarecum privilegiate (*funcţia de comunicare* şi *funcţia cognitivă*) dar exersarea procesului de comunicare, numai din perspectiva acestora, chiar dacă va stimula cogniţia, la modul general, va avea afecte negative asupra expresivităţii comunicative, cât şi asupra evoluţiei unor procese şi activităţi psihice cum ar fi afectivitatea, imaginaţia, motivaţia, atenţia.

2.4.1.4. Formele limbajului. Formele limbajului reprezintă un aspect important al comunicării verbale nu numai pentru a o explica mai bine, ci şi pentru a găsi mijloacele necesare menite să susţină şi să dezvolte fiecare formă în parte strict corelat cu specificul sarcinilor didactice şi cu contextul în care se realizează instruirea.

Tipologia formelor limbajului pare mai simplificată, deoarece se face întâi distincţia între *limbajul extern* şi *limbajul intern*, urmând ca cel extern să fie *oral* şi *scris*, limbajul oral fiind susceptibil de încă o disociere în *limbajul monologat* şi în *limbajul dialogat.*

Fiecare formă în parte se distinge printr-o serie de caracteristici sau însuşiri pe de o parte şi, fiecare formă, prezintă o serie de avantaje şi dezavantaje, pe de altă parte.

Limbajul oral, de exemplu, se distinge printr-o serie de particularităţi dintre care cele mai relevante sunt:

a) *dinamism ridicat* în emiterea mesajelor ceea ce presupune schimbări frecvente de roluri între subiecţii comunicatori, astfel încât, nimeni să nu rămână numai emiţător sau numai receptor;

b) *caracterul situaţional* şi *adresativ*, ceea ce denotă că se desfăşoară într-un context determinat (iar contextul inevitabil îl influenţează) cu referire expresă la anumite fapte, realităţi sau persoane;

c) *beneficiază de o expresivitate bogată* realizată prin intensitatea vocii, prin accent, prin ritmul vorbirii;

d) *este mai puţin restricţionat din punct de vedere gramatical*, ceea ce îi conferă o mai mare lejeritate şi o mai mare mobilitate, făcând posibile reveniri, adăugiri, nuanţări şi explicitări suplimentare;

e) *beneficiază de un feed-back mai eficient,* lucru foarte important în ameliorarea întregului proces comunicaţional.

Cele două forme de manifestare ale limbajului oral sunt, după cum am amintit anterior, monologul şi dialogul, ambele prezentând, nu numai o serie de caracteristici, dar, concomitent, fiind condiţionate şi de anumite contexte de utilizare.

Monologul, ca modalitate de realizare a limbajului oral, se concretizează, de cele mai multe ori sub forma unor expuneri, pe care o sursă sau un emiţător le susţine în faţa unui auditoriu, a unui public ţintă, anvizajând o varietate de teme sau subiecte care reprezintă un potenţial interes pentru respectivul auditoriu.

Fiind o modalitate de exprimare verbală cu grad mai mare de dificultate comparativ cu dialogul, tocmai datorită faptului că este după cum menţionează P. Popescu-Neveanu (1977, p. 45) - „mai elaborat şi mai sistematizat", monologul presupune şi anumite condiţii care trebuie îndeplinite pentru a se solda cu efectele vizate.

Prima dintre condiţii, o reprezintă cunoaşterea auditorului sau a publicului în faţa căruia se va desfăşura monologul, aspect care vizează, pe de o parte, interesele şi aşteptările sale iar, pe de altă parte, posibilităţile de receptare ale acestuia, în ideea compatibilizării mesajelor cu posibilităţile de decodificare şi de procesare a informaţiilor la nivelul celor care urmează să acorde semnificaţie mesajelor primite.

A doua condiţie vizează, efectiv, demersurile proprii ale emiţătorului care, în funcţie de caracteristicile publicului ţintă, trebuie să-şi elaboreze un plan pe baza căruia se va desfăşura întreaga activitate de susţinere. În cadrul acestui plan, vor fi vizate, primordial, ideile cu relevanţă maximă, elementele ilustratoare de susţinere, anticiparea unor întrebări din partea auditorului etc.

Deoarece monologul ca formă de exprimare a limbajului oral, poate fi utilizat maximal în cadrul metodelor expozitive de instruire, este dezirabil ca în

realizarea lui să se utilizeze o serie de procedee care, prin specificul lor, pot activiza metodele amintite, conferindu-le un grad mai înalt de eficiență.

Cea de-a doua formă a limbajului oral este *dialogul*, care reprezintă, sub aspectul ponderii, principala modalitate de exprimare verbală și care presupune, cu necesitate, alternarea frecventă a rolurilor între emițătorii și receptorii care comunică într-un context bine determinat.

Sub aspectul realizării, dialogul este în mare măsură facilitat de unele aspecte din rândul cărora mai relevante sunt:

-similaritatea de statut a partenerilor, în marea majoritate a cazurilor, care înlătură unele bariere în comunicare și care favorizează dimensiunea *homofilică* a acesteia;

-facilități în elaborarea mesajelor care pot avea ca punct de pornire idei sau opinii exprimate anterior de către unii, antevorbitori;

-funcționarea eficientă a *feed-back*-ului care permite corecții și ameliorări modului de desfășurare a comunicării;

-cuplarea concomitentă a comunicării verbale, cu alte canale, cum ar fi: comunicarea prin distanță, prin contactul privirii și chiar prin atingere ceea ce facilitează întreaga desfășurare a interacțiunii.

În privința formelor sub care se poate manifesta, M. Golu (2000, p.430) face disocierea între *dialogul structurat* și *dialogul liber-situațional.*

În cazul primei modalități, dialogul abordează o temă, un subiect, o problemă, care face obiectul dezbaterilor, creându-se astfel posibilitatea, ca fiecare participant la dialog, să-și aducă o contribuție prin ideile, părerile sau concepțiile exprimate.

Avantajele acestei forme de dialog sunt evidente, pentru că, în primul rând, tema luată în dezbatere poate fi aprofundată, ceea ce înseamnă

impulsionarea însăşi a procesului de cunoaştere şi înscrierea acestuia pe o direcţie ascendentă.

Apoi, dacă în legătură cu anumite subiecte, probleme, controverse, existau anterior dezacorduri, este posibil ca, prin *dialogul structurat*, să se ajungă la un consens sau, dacă acest deziderat nu este posibil în totalitate, să se aplatizeze, cel puţin, unele păreri care prezentau o disimilaritate accentuată.

Nu în ultimul rând, *dialogul structurat* poate crea oportunităţi pentru ca partenerii să-şi formeze sau să-şi schimbe unele atitudini, ceea ce reiterează rolul acestei modalităţi de exprimare verbală în procesul mai larg al persuasiunii.

De asemenea, în cazul în care, acest *dialog structurat* este focalizat pe probleme de maximă actualitate şi se desfăşoară în faţa unui auditoriu sub forma unei *„discuţii panel"*, există şanse reale ca publicul respectiv să dobândească informaţii care corespund expectanţelor sale şi evident, să-şi formeze anumite păreri, anumite convingeri sau atitudini referitoare la chestiunile care au făcut obiectul dezbaterii.

Cea de-a doua formă de manifestare, şi anume *dialogul liber-situaţional*, se deosebeşte de cealaltă, prin faptul că se realizează în mod spontan, nefocalizându-se pe o singură problemă ci, pe un evantai mai larg, care intră în preocupările de moment ale interacţionarilor.

În privinţa contextelor de manifestare, *dialogul liber-situaţional* se realizează într-o multitudine de împrejurări, fie că este vorba de conversaţii realizate cu membrii familiei, fie de cele realizate cu colegii la locul de muncă, fie de cele ocazionate de petrecerea timpului liber cu persoane mai mult sau mai puţin cunoscute.

În altă ordine de idei, trebuie făcută precizarea, că şi dialogul, ca formă fundamentală a limbajului oral este utilizat maximal în activitatea instructiv-educativă, în special, prin utilizarea *metodelor conversative* sau *dialogate de*

instruire motiv pentru care, se impune luarea unor măsuri menite să determine funcţionarea optimă a acestuia.

Revenind asupra *limbajului scris*, dintre caracteristicile ce-i sunt specifice, pot fi enumerate:

-grad mai mare de elaborare şi *de structurare*, ceea ce implică o organizare mai riguroasă, utilizarea unor construcţii sintactice mai complicate, întrebuinţarea unor cuvinte cu grad mai mare de adecvare;

-subordonare mai accentuată faţă de rigorile gramaticale, ceea ce presupune că respectarea unor reguli gramaticale devine o necesitate imperativă, Acest aspect este probat şi prin faptul că, întotdeauna, numărul celor care scriu greşit este incomparabil mai mare decât al celor care se exprimă greşit;

-expresivitate mai redusă, deoarece, mijloacele ortografice nu pot suplini decât parţial lipsa unor componente ectosemantice;

În ceea ce priveşte *limbajul interior* şi acestuia îi sunt specifice o serie de însuşiri din rândul cărora mai importante sunt:

-viteză mare de operare, ceea ce înseamnă că poate vehicula multe informaţii pe unitatea de timp;

-combinatorică accentuată în sensul că permite reorganizări şi restructurări rapide în plan mental sau conceptual;

-este suport al gândirii considerate ca proces psihic central, ceea ce înseamnă că toate demersurile acesteia, sunt riguros anticipate, analizate şi evaluate prin intermediul limbajului interior.

Cunoaşterea caracteristicilor fiecărei forme de limbaj este un lucru necesar dar, din perspectivă strict pedagogică, la fel de importante sunt şi mijloacele de susţinere şi dezvoltare a acestora cu scopul de a îmbunătăţi şi perfecţiona procesul de comunicare surprins în totala sa funcţionalitate.

în această direcție, dintre mijloacele posibile care contribuie la dezvoltarea modalităților de comunicare verbală ar putea fi enumerate:

-dezvoltarea bazei semantice a limbajului care trebuie făcută încă din primii ani ai copilăriei, deoarece această achiziție fundamentală, condiționează ulterior toate progresele lingvistice ale copilului;

-stimularea inițiativei copilului în comunicare, menită să sporească încrederea în forțele proprii şi să diminueze stările de timiditate care pot genera blocajele în comunicare;

-îmbogățirea lexicului cu cuvinte care să acopere întreaga problematică a curriculum-ului şcolar;

-achiziționarea unor cunoştințe de ordin gramatical, cu scopul de a asigura o mai bună structurare şi o mai mare coerență mesajelor de natură verbală;

-introducerea în activitatea de evaluare a elevilor, a unor criterii care să vizeze şi modul de utilizare a limbajului la diversele discipline ale curriculum-ului şcolar.

2.4.1.5. Ascultarea. În cadrul mai larg al comunicării verbale, ascultarea reprezintă un proces cu totul aparte, iar faptul acesta, poate fi explicat în principal, prin implicațiile pe care la are ascultarea în realizarea unei interacțiuni umane eficiente şi în desfăşurarea optimă a unor diverse tipuri de activități.

De foarte multe ori, atât succesele, cât şi eşecurile care marchează existența individuală, nu au la bază, cum s-ar crede la prima vedere, numai determinări de natură instrumentală, sau de natură motivațională, ci sunt condiționate, într-o foarte mare măsură, şi de modul cum s-a realizat ascultarea în anumite contexte sau în anumite situații. De exemplu, de foarte multe ori, ascultarea condiționează luarea sau pierderea examenelor, rezolvarea corectă a anumitor categorii de sarcini, evitarea unor pericole potențiale, orientarea mai

bună şi mai rapidă într-un spaţiu mai puţin familiar, descifrarea în bune condiţii a mesajului unei opere şi exemplele ar putea continua.

Reprezentativitatea deosebită a ascultării în cadrul comunicării verbale poate fi demonstrată şi de ponderea deţinută de aceasta în rândul celorlalte tehnici de comunicare. Unii autori, cum sunt S. Hybels şi R.L. Weaver II (1989, pp. 49-75), arată că, în configuraţia generală a acestora *ascultarea* acoperă 53%, *cititul* 17%, *vorbitul* 16% şi în sfârşit *scrisul* 14%.

Dată fiind importanţa deosebită a ascultării în cadrul comunicării, pare justificată necesitatea de a i se cuveni mai multă atenţie şi, implicit, de a găsi modalităţile prin care, această capacitate să atingă nivele mai înalte de productivitate şi de eficienţă.

Realizarea dezideratului menţionat anterior este condiţionată, însă, de cunoaşterea specificităţii ascultării, de descifrarea mecanismelor care pot să-i sporească sau să-i diminueze efectele în desfăşurarea concretă a procesului de comunicare.

În legătură cu cunoaşterea specificităţii ascultării, autorii menţionaţi anterior îi relevă o serie de aspecte, a căror importanţă poate fi valorificată fie în facilitarea înţelegerii mecanismelor de realizare a acesteia, fie în găsirea unor soluţii, graţie cărora, tehnica ascultării poate fi substanţial îmbunătăţită.

Primul aspect relevat ascultării, îl reprezintă *latura procesuală*, ceea ce înseamnă că, această tehnică de comunicare, presupune existenţa mai multor momente sau faze cum sunt: *primirea mesajelor, concentrarea atenţiei asupra lor, atribuirea de sensuri mesajelor, fixarea mesajelor în memorie,* ierarhie ce nu poate fi modificată prin omisiunea vreunei etape sau, prin schimbarea poziţiei în cadrul succesiunii, fără ca ascultarea să nu fie serios afectată.

Al doilea aspect circumscris ascultării, îl reprezintă *latura atitudinală,* obiectivată în diferite *comportamente* care se repercutează asupra calității şi eficienței acestuia.

În sfârşit, al treilea aspect vizează *tipurile de ascultare* care pot fi întâlnite în comunicarea cotidiană şi a căror cunoaştere este necesară, pentru a le compatibiliza cu tipurile de sarcini şi de activități în care sunt implicați indivizii.

2.4.1.5.1. Dimensiunea procesuală a ascultării. Aşa cum menționăm anterior, buna desfăşurare a ascultării implică cu necesitate parcurgerea unor etape, începând cu *primirea mesajelor*, continuând cu *concentrarea atenției asupra lor*, apoi cu *atribuirea de sensuri acestor mesaje* şi culminând *cu fixarea mesajelor în memorie,* fiind vorba bine înțeles de memoria de lungă durată.

Dată fiind această ierarhie sau succesiune, este de prisos să mai adăugăm că buna desfăşurare a ascultării presupune, ca fiecare moment să fie realizat, la rândul său, în condiții de optimalitate deplină.

a) *Primirea mesajelor* reprezintă prima etapă a ascultării, în cadrul căreia, ascultătorul sau receptorul este „asaltat" de o serie de mesaje, grație modului de structurare şi de funcționare a analizatorului auditiv, pe care este pus să le recepteze deşi, foarte multe dintre ele, nu prezintă importanță şi nu fac obiectul unui interes special.

Altfel spus, receptorul se află în situația de auzi multe mesaje dar, din multitudinea acestora, numai unele vor fi ascultate, datorită selectivității care le triază şi le cenzurează în funcție de nevoile şi interesele celui care le utilizează.

b) *Concentrarea atenției* este a doua etapă a ascultării în cadrul căreia, atenția este focalizată pe mesajele care au fost deja selectate şi care prezintă un interes major pentru destinatarul care urmează să le acorde semnificații.

Această a două etapă a ascultării este posibilă datorită selectivității atenției grație căreia, pe de o parte, se realizează o focalizare pe mesajele care prezintă un interes deosebit iar, pe de altă parte, se ignoră în mod deliberat celelalte mesaje care nu corespund intereselor momentane ale ascultătorului.

La rândul său, concentrarea atenției este determinată de o serie de factori, din rândul cărora mai importanți sunt: *receptivitatea față de vorbitor, nivelul vigilenței mentale și starea psihică generală* în care se găsește receptorul care trebuie să probeze un comportament de ascultare eficient.

În legătură cu primul dintre factori, care condiționează concentrarea atenției, se poate spune că, în cadrul conduitelor de ascultare, există receptori care vădesc o receptivitate maximă dar, există și cazuri când, dimpotrivă, receptivitatea este extrem de scăzută, ceea ce pune în pericol buna desfășurare a procesului de comunicare.

Receptivitatea scăzută față de vorbitor poate, la rândul său, să aibă mai multe cauze, fie că este vorba de mesaje pe care le emite acesta dar care, nu sunt interesante pentru ascultător, fie că este vorba de o lipsă de atractivitate a vorbitorului deși, mesajele sale, ar putea fi interesante pentru ascultător, fie că aceste condiții sunt îndeplinite în sensul că, mesajele sunt interesante, că sursa este atractivă, dar ascultătorul însuși nu posedă o conduită optimă de ascultare pentru că ea nu a fost exersată și dezvoltată un timp.

În concluzie, mărirea receptivității față de vorbitor este un deziderat dar, în același timp, un parametru, la a cărui îmbunătățire pot contribui și vorbitorul dacă își mulează mesajele pe trebuințele și interesele ascultătorului, dar și acesta din urmă, dacă își impune prin efort voluntar conduite care să confere ascultării o eficiență sporită.

Menținerea sau păstrarea la un nivel înalt a vigilenței mentale, care reprezintă al doilea factor ce condiționează concentrarea atenției, depinde, pe de o

parte de bună funcționare a sistemului nervos care poate conferi întregii vieți psihice un activism ridicat obiectivat și în creșterea atenției dar, depinde, pe de altă parte, și de starea de oboseală a organismului apărută după un efort prelungit care face imposibilă concentrarea atenției mai ales dacă, mesajele, prin natura lor, solicită un efort deosebit pentru decodificare.

În acest caz, când concentrarea atenției devine extrem de dificilă, este mai indicată o orientare spre tipuri de mesaje care nu solicită eforturi suplimentare din partea ascultătorului și care, dimpotrivă, îl reconfortează, permițându-i reluarea activității după o perioadă de timp, cu o altă vitalitate, și cu un tonus mai ridicat.

În sfârșit, al treilea factor care condiționează concentrarea atenției, îl reprezintă starea psihică generală în care se găsește ascultătorul și care poate favoriza concentrarea atenției sau, dimpotrivă, o poate frâna, influențând în acest caz nefavorabil întreaga desfășurare a procesului de comunicare.

c) *Atribuirea sensurilor* reprezintă a treia etapă în cadrul procesului de ascultare și este disociabilă de cele anterioare deoarece permite atribuirea unor semnificații mesajelor primite și implicit, înțelegerea acestor mesaje.

Tehnic vorbind, realizarea acestei etape sau faze presupune raportarea mesajelor primite la experiența deja existentă a ascultătorului, prin experiență înțelegându-se, nu numai achiziții de natură cognitivă, de genul cunoștințelor, conceptelor, ierarhiilor de concepte, ci și sistemul de valori pe care ascultătorul le împărtășește și în funcție de care selectează și triază toate mesajele primite.

Ușurința cu care se realizează atribuirea sensurilor depinde, în mare măsură, de gradul de similaritate sau disimilaritate existente între mesajele primite și elementele structurale preexistente în cogniția ascultătorului, ceea ce poate facilita procesul înțelegerii sau, dimpotrivă, perturba, dacă disimilaritatea este foarte accentuată.

De asemenea se poate spune că, la modul general, se atribuie cu mai mare uşurinţă semnificaţii mesajelor, „aşteptate", adică acelora care corespund, pe de o parte, părerilor, concepţiilor pe care le posedă ascultătorul, iar, pe de altă parte, corespund expectanţelor sale, adică nevoilor şi intereselor pe care le manifestă.

Din această perspectivă se poate spune că, de multe ori, mesajele nu sunt înţelese de ascultător nu din cauza unor motive de natură „tehnică" ci, pur şi simplu, datorită faptului că ascultătorul avea aşteptări total diferite.

În această etapă a ascultării se acordă semnificaţii nu numai mesajelor, cum s-ar putea crede, ci şi manierei de transmitere a acestora, obiectivată într-o paletă de manifestări ectosemantice în care sunt încadrabile tonalitatea vocii, tipurile de gesturi utilizate, expresivitatea facială.

d) Ultima etapă a ascultării este *memorarea* sau fixarea în memoria de lungă durată a mesajelor care s-au distins prin relevanţă, deci care, pe de o parte, au putut să determine o concentrare accentuată a atenţiei iar, pe de altă parte, au făcut obiectul atribuirii de sensuri, pentru că prezentau un interes mai mare pentru ascultător şi pentru aşteptările sale.

Având în vedere această desfăşurare multifazică a ascultării este de presupus ca randamentul, şi productivitatea acestui proces să fie condiţionate de realizarea fiecărei etape în parte şi de integrarea lor într-o structură extrem de coerentă.

Eficienţa şi randamentul ascultării sunt determinate neîndoielnic, de atitudinea şi de comportamentele pe care le manifestă receptorul pe perioada desfăşurării întregului proces.

Cum uşor se poate anticipa, în unele cazuri, ascultătorul se poate implica activ în procesul ascultării dezvoltând comportamente dezirabile, în timp ce, în altele, etalează comportamente neproductive, graţie cărora, fie rămâne pasiv pe

perioada desfăşurării procesului, fie mimează o ascultare activă pentru a nu părea disonant cu cei care manifestă atitudini opuse.

Din rândul comportamentelor neproductive şi deci neindicate în ascultare S. Hybels şi R. Weaver II (1989, pp.49-74) enumeră:

a) *ascultătorul leneş,* obiectivat într-un comportament de pasivitate graţie căruia, se receptează mesajele dar, nu se depun eforturi susţinute pentru a li se atribui semnificaţiile necesare, fapt întâlnit la mulţi dintre ascultătorii care se mărginesc numai la recepţionarea, consemnarea sau notarea acestora;

b) *ascultătorul prefăcut,* care nu-şi manifestă intenţia de a fi activ şi care doar mimează o ascultare activă din cauza unor posibile consecinţe apărute în cazul în care s-ar deconspira.

Aici sunt încadrabile comportamentele multor elevi care mimează ascultarea dar care, sunt focalizaţi pe chestiuni total diferite de cele care fac obiectul ascultării, şi care manifestă receptivitate doar în situaţia când sunt puşi să răspundă la anumite întrebări.

c) *ascultătorul nesigur,* obiectivat într-un comportament care nu relevă lipsa de motivare pentru mesajele primite, ci o preocupare pentru mesajele potenţiale pe care ascultătorul le-ar putea transmite în retur vorbitorului.

Din cauza acestei centrări pe problemele proprii, ascultătorul întâmpină dificultăţi chiar şi în recepţionarea mesajelor.

d) *ascultătorul egocentric*, obiectivat într-un comportament de ascultare extrem de selectiv, graţie căruia, se conferă atenţie sporită numai mesajelor cu referire directă la persoana acestuia, în timp ce mesajele de altă natură sunt ignorate în totalitate.

e) *ascultătorul competitiv* reprezintă o ultimă raportare la actul ascultării şi obiectivează comportamente, prin intermediul cărora, ascultătorul echivalează acest proces cu o competiţie autentică. Dacă, de exemplu, vorbitorul comunică o

informație referitoare la un standard de un anumit nivel, ascultătorul la rândul său, vine cu același gen de informație dar, vizează un standard și mai ridicat.

Bunăoară, dacă vorbitorul îi comunică escaladarea unui munte de 2000 m, ascultătorul îl informează că el a făcut ascensiuni pe munți care depășesc această limită.

2.4.1.5.2.Tipuri de ascultare. Dacă *ascultarea pasivă* este generatoare de comportamente mai puțin productive, care influențează nefavorabil modul de desfășurare a comunicării, trebuie să se confere o importanță mai mare *ascultării active*, care induce ascultătorului un înalt grad de activism mental, punându-l în situația să parcurgă în mod optim toate fazele sau etapele menționate anterior și, ca o consecință firească, să atribuie mesajelor exact semnificațiile care le sunt specifice.

Ascultarea activă, la rândul ei, cuprinde patru modalități și anume:

a) ascultarea în vederea informării;

b) ascultarea critică;

c) ascultarea empatică;

d) ascultarea pentru plăcere.

Deși numitorul comun al acestor tehnici îl reprezintă gradul înalt de de activism indus ascultătorului, există și diferențieri între ele, mai întâi din perspectiva obiectivelor urmărite, iar, după aceea, din perspectiva mijloacelor și a pârghiilor prin care se realizează.

A) Ascultarea în vederea informării reprezintă o modalitate extrem de frecventă care poate fi întâlnită în cele mai variate contexte, fie că este vorba de mediul școlar, de mediul afacerilor, de lumea sporturilor etc.

În toate aceste contexte, o mare parte din timp este conferit *ascultării pentru informare* care, în funcţie de modul cum se realizează , se soldează cu efecte pozitive sau, dimpotrivă, este generatoare de disfuncţionalităţi.

Dacă în mediul şcolar bunăoară, cel mai adesea, o ascultare defectuoasă poate determina apariţia golurilor în pregătirea elevilor cu toate consecinţele ce decurg de aici, în perimetrul afacerilor, urmările negative se concretizează în pierderea unor importante sume de bani, în pierderea unor pieţe de desfacere, în reducerea drastică a locurilor de muncă.

Pentru evitarea acestor consecinţe nefavorabile, este recomandabil ca, *ascultarea în vederea informării* să vizeze obiective de relevanţă maximă care, odată atinse, conferă acestei modalităţi şi o mai mare eficienţă.

Din rândul acestor obiective, care sunt mai relevante şi care trebuie să stea în atenţia ascultătorului pot fi amintite:

a) *identificarea ideii principale* a unui curs, a unei alocuţiuni, a unui discurs, cerinţă justificată cel puţin din perspectiva a două considerente şi anume: odată identificată ideea principală, pot fi derivate uşor şi alte idei conexe care, au rolul lor distinct în realizarea procesului de înţelegere iar, în al doilea rând, odată identificată ideea principală, ea poate fi uşor integrată în memoria de lungă durată, şi, la nevoie, reactualizată rapid cu toate celelalte idei subiacente.

b) *identificarea materialului de susţinere* este un obiectiv important pentru că ideea principală menţionată anterior, cu tot nivelul de relevanţă ridicat, nu poate fi convingătoare dacă nu este susţinută de ilustrări şi exemplificări care să-i confirme într-adevăr viabilitatea.

În legătură cu importanţa materialului de susţinere, trebuie făcută menţiunea că, nu numărul mare de exemplificări şi de concretizări determină până la urmă validitatea ideii principale, ci nivelul de reprezentativitate a acestora, în rândul celorlalte materiale suport care pot fi incluse în procesul de argumentare.

c) *formarea unei scheme (schițe) mentale* presupune în fapt cuplarea a două elemente şi anume, pe de o parte *ideea principală* detaşată, iar, pe de altă parte, *elementele ilustratoare,* deci de susținere, care se configurează într-o structură care funcționează după principiul schemei cognitive şi anume acela de a prezenta simultan un corpus de cunoştințe care sunt insecabile, deci nedisociabile.

d) *prezicerea sau anticiparea demersului vorbitorului* este la fel, un obiectiv important în această tehnică de ascultare pentru că induce o mai mare concentrare a atenției din partea ascultătorului care poate prefigura unele aspecte vizate de vorbitor

e) *corelarea conținuturilor prezentate* (cunoştințe, informații, atitudini, concepții etc.) de experiența personală a ascultătorului este de asemenea un obiectiv important al acestei tehnici de ascultare care măreşte gradul de inteligibilitate a celor prezentate şi, favorizează o mai mare fixare şi păstrare în memoria de lungă durată.

f) *identificarea asemănărilor* şi *a deosebirilor* existente între conținuturile care fac obiectul ascultării şi conținuturile pe care ascultătorul le posedă deja, este un obiectiv care ocazionează operații de analiză, de comparare, de generalizare, toate repercutându-se favorabil asupra conduitei de ascultare a receptorului.

g) *necesitatea întrebărilor* şi *a parafrazării* este un ultim obiectiv al ascultării pentru informare care presupune, fie identificarea unor întrebări pentru propria persoană, fie adresarea unor întrebări vorbitorului, pentru a onora anumite curiozități de natură cognitivă sau, eventual, pentru a verifica gradul de similaritate dintre răspunsurile pe care le posedă deja ascultătorul referitor la anumite tipuri de întrebări şi cele pe care le oferă vorbitorul, în cazul în care i se adresează aceste întrebări.

La modul general, se poate spune că, în anumite cazuri, există o mare similaritate între răspunsurile pe care şi le oferă ascultătorul ca urmare a implicării

sale într-un proces reflexiv şi cele pe care i le oferă vorbitorul, ca urmare a adresării aceloraşi întrebări dar, există şi cazuri când, diferenţele sunt mari şi se obiectivează într-un dezacord care poate fi diminuat sau care, dimpotrivă, poate rămâne constant pe toată perioada interacţiunii.

B) Ascultarea critică este o modalitate care are o mare similaritate cu cea prezentată anterior, deoarece, presupune şi desprinderea ideii principale şi identificarea materialului de susţinere dar, se şi diferenţiază de aceasta, prin câteva obiective care, presupun, un alt mod de raportare a ascultătorului la informaţiile pe care le recepţionează.

Din punct de vedere calitativ, ascultarea critică pare să se situeze deasupra celei pentru informare iar faptul pare justificat, deoarece include toate elementele celei dintâi şi, în plus, alte elemente care îi sunt specifice, astfel încât s-ar putea pune întrebarea de ce nu toate informaţiile primite de ascultător beneficiază de o astfel de tehnică, apelându-se totuşi, de foarte multe ori, şi la ascultarea pentru informare. Răspunsul la această întrebare este acela că, uneori informaţiile primite deseori de ascultător de la sursă sunt atât de noi şi atât de diferite faţă de cele posedate de acesta din urmă, încât ele devin greu evaluabile.

Dintre obiectivele pe care ascultătorul trebuie să le aibă în vedere cu precădere, în cazul ascultării critice, şi care îi vor conferi acesteia o eficienţă mai mare, ar putea fi amintite:

a) stabilirea motivelor vorbitorului;
b) manifestarea unor îndoieli referitoare la autenticitatea informaţiilor transmise;
c) realizarea unei disocieri între fapte şi opinii;
d) recunoaşterea înclinaţiilor personale;
e) evaluarea mesajului;

a) *Stabilirea motivelor vorbitorului* reprezintă o primă cerință avută în vedere în cazul ascultării critice, deoarece motivația acestuia poate fi destul de diferită, motiv pentru care şi credibilitatea de care se va bucura va fi mai mare sau, dimpotrivă, mai redusă. De exemplu, în cazul în care o persoană sau un agent de vânzări, face reclamă unui produs, este clară intenția lui de a-l face cât mai vandabil, dar, lucrurile sunt mult mai diferite în cazul unui politician care, solicită votul auditorului şi care, poate avea o motivație mult mai variată, cum ar fi dorința de putere, nevoia de prestigiu social, dorința de a dobândi avantaje materiale, dorința de a se implica în rezolvarea unor probleme ale comunității etc.

În funcție de natura acestor motive ale vorbitorului, unele dezirabile, altele mai puțin dorite, ascultătorul poate să-şi formeze o părere despre credibilitatea vorbitorului şi să acționeze în cunoştință de cauză la solicitările acestuia.

b) *Manifestarea unor îndoieli referitoare la autenticitatea informațiilor transmise* este de asemeni o cerință importantă a ascultării critice, pentru că, informațiile transmise de către emițător, pot avea surse foarte diferite, astfel încât unele să fie credibile iar altele, dimpotrivă, să fie îndoielnice. Deci, credibilitatea sursei este un aspect foarte important pentru că, în funcție de acest parametru, se pot face estimări şi asupra pertinenței informației transmise.

Tot în virtutea acestei cerințe, trebuie verificat de către ascultător, dacă informația este redată cu exactitate, dacă este redată cu omisiuni în virtutea unor scopuri pe care le urmăreşte vorbitorul sau dacă, prin transmitere, informația este interpretată, ceea ce înseamnă că, în cadrul emiterii, vorbitorul a adăugat informației transmise propriile convingeri şi propriile atitudini.

c) *Realizarea distincției dintre fapte* şi *opinii* este, de asemeni, importantă în cadrul ascultării critice pentru că şi în cazul acestei tehnici, pot fi prezentate

ambele categorii de informaţii numai că, de multe ori, vorbitorul are tentaţia de a echivala opiniile cu faptele deşi, în stricto senso, ele sunt disociabile.

Aşadar, în timp ce faptele sunt verificabile şi pot fi probate de mai multe surse independente, pentru a li se stabili veridicitatea, opiniile reprezintă modalităţi subiective de raportare a vorbitorului la aceste date şi tocmai de aceea ascultătorul trebuie să le interpreteze aşa cum se cuvine.

Pe de altă parte, nu trebuie neglijat faptul că opiniile la rândul lor, în calitate de modalităţi subiective de raportare la date, la fapte, pot fi mai autorizate sau mai puţin autorizate, aceste calificative depinzând de competenţele pe care le posedă emiţătorul în legătură cu informaţiile care urmează a fi transmise în actul comunicării.

În consecinţă, de la caz la caz, ascultătorul va trebui să disocieze mai întâi faptele de opinii iar după aceea, în al doilea rând, să mai facă o disociere între opiniile care au într-adevăr un nivel de relevanţă ridicat şi cele care au o credibilitate mai redusă.

d) *Recunoaşterea înclinaţiilor personale* reprezintă o cerinţă importantă a ascultării critice fiindcă de multe ori, ascultătorul este expus unor mesaje care sunt disonante, care sunt în dezacord cu opiniile sau cu părerile pe care le are în legătură cu ceea ce se comunică.

În acest caz, ascultătorul poate manifesta două tipuri de comportamente şi anume, fie unul de percepere selectivă, de triere a mesajelor, ceea ce nu conduce în final la realizarea procesului înţelegerii, fie de interpretare a mesajelor prin prisma propriilor convingeri ceea ce conduce la deformarea acestora şi la acordarea unor semnificaţii destul de diferite faţă de cele anticipate de către vorbitor.

Pentru eliminarea acestui neajuns, se impune, deci, recunoaşterea înclinaţiilor personale şi implicit faptul că, în legătură cu o anumită problemă, cu o

anumită situație, pot exista mai multe păreri care să nu se situeze totuși în raporturi de contrarietate.

e) *Evaluarea mesajului* este o ultimă cerință a ascultării critice și presupune realizarea unor aprecieri, respectiv emiterea unor judecăți, în legătură cu natura informațiilor care au făcut obiectul ascultării

Evaluarea mesajului, este condiționată la rândul său de două elemente și anume: mai întâi de prezicerile sau de părerile pe care le avea ascultătorul în legătură cu informațiile care urmau să facă obiectul ascultării înainte de momentul transmiterii lor, iar după aceea, de felul sau modul cum vorbitorul a reușit să-și argumenteze mesajele și, în final, să-l persuadeze pe ascultător.

De multe ori, se poate întâmpla ca prezicerile ascultătorului să fie adeverite sau confirmate și deci așteptările sale să fie onorate de către vorbitor prin calitatea prestației sale, dar pot exista și cazuri când, aceste preziceri nu se adeveresc fie datorită faptului că expectațiile ascultătorului au fost prea mari și cu greu puteau fi satisfăcute, fie datorită unor prestații slabe din partea vorbitorului care n-a reușit, prin argumentele sale, să devină convingător.

Ca o concluzie, se poate afirma că, respectarea acestor cerințe, presupune atât evaluări succesive pe perioada emiterii mesajelor de către vorbitor, în cadrul cărora se vizează mai multe aspecte de ordin analitic, dar și o evaluare finală a mesajelor, în momentul în care ascultătorul și-a format o percepție globală, despre întreaga problematică obiectivată în cunoștințele și informațiile care au făcut obiectul comunicării.

C) Ascultarea empatică sau profundă este o modalitate sau o tehnică utilizată în împărtășirea sentimentelor unei alte persoane, tehnică prin intermediul căreia, o persoană poate să-și demonstreze capacitatea empatică și implicit să se transpună în situația delicată sau deosebită a altei persoane.

Analizând ascultarea empatică sau profundă, nu trebuie de asemenea uitat faptul că, realizarea ei este legată maximal, de una din funcţiile limbajului şi anume de cea catartică, graţie căreia, prin mărturisire, individul reuşeşte să se detensioneze psihic şi să se adapteze mai bine situaţiilor cu care se confruntă.

Pentru ca ascultarea empatică să se desfăşoare în condiţii de optimalitate, se impune însă cunoaşterea atitudinilor şi a comportamentelor care au un impact considerabil asupra modului ei de realizare şi de desfăşurare, astfel încât să se manifeste de preferinţă comportamentele care favorizează şi susţin ascultarea empatică, evitându-se concomitent, atitudinile care pot s-o restricţioneze şi să-i reducă din eficacitate.

În consecinţă şi în cazul ascultării empatice, unele atitudini sunt dezirabile şi devin productive pe perioada desfăşurării procesului în timp ce altele, dimpotrivă, generează comportamente care o influenţează nefavorabil, putând să-i reducă din eficienţă.

Dintre atitudinile *nefavorabile* pe care le poate avea ascultătorul în cadrul desfăşurării acestei modalităţi de ascultare, cele mai frecvente şi cele care se soldează cu efecte mai puţin pozitive sunt:

a) *negarea sentimentelor* (*trăirilor*) pe care le resimte vorbitorul şi care poate semnifica, fie o incapacitate empatică din partea ascultătorului care nu reuşeşte să se transpună în situaţia celuilalt, fie pur şi simplu, ignorarea deliberată a problemelor cu care se confruntă cel care este în situaţia de se mărturisi;

b) *evaluarea situaţiei*, o atitudine prin intermediul căreia ascultătorul încearcă să se debaraseze de problema cuiva şi, implicit să nu se implice în rezolvarea acesteia.

c) *reacţia filozofică* presupune invocarea unor generalităţi în legătură cu problema vorbitorului care nu conduc în final la rezolvarea acesteia, deoarece, ca

şi în cazul anterior, problemele vorbitorului şi trăirile acestuia sunt ignorate sau tratate cu superficialitate.

d) *oferirea de sfaturi* este o atitudine în virtutea căreia ascultătorul încearcă să-i ofere un suport concret vorbitorului în luarea unei decizii în legătură cu problema cu care se confruntă.

Această atitudine a ascultătorului pare mult mai productivă comparativ cu cele enumerate anterior deoarece, vizează un sprijin punctual dar, de cele mai multe ori, este mai indicat ca persoana care are probleme să nu primească sfaturi în legătură cu rezolvarea lor, ci să găsească singură soluţii de rezolvare eficientă a acestora.

e) *apărarea* (sau *circumstanţierea*) persoanei care a generat sau produs problemele vorbitorului, atitudine extrem de neproductivă deoarece, prin intermediul acesteia, se probează nu numai lipsa de sensibilitate sau receptivitate faţă de trăirile vorbitorului, ci şi lipsa de loialitate.

f) *exprimarea milei, a compasiunii* faţă de vorbitor şi faţă de problemele sale, care poate fi benefică între anumite limite, pentru că denotă o identificare cu problemele celuilalt dar care poate avea şi efecte negative, în cazul accentuării compasiunii, deoarece, vorbitorul va reuşi cu dificultate să mai găsească soluţii pentru depăşirea situaţiei în care se află.

Acest lucru se explică prin faptul că, dacă vorbitorul beneficiază de o compasiune atât de mare, el ar putea crede că situaţia în care se află este atât de dificilă încât devine aproape nerezolvabilă.

g) *punerea de întrebări vorbitorului în legătură cu cauzele care i-au generat problema,* pentru a vedea dacă trăirile au o bază veridică şi pentru a stabili o legătură directă între aceste variabile.

...ar dacă tehnica chestionării poate fi avantajoasă în anumite contexte de interacţiune umană, ea nu-şi va proba eficienţa şi în cazul împărtăşirii sentimentelor motiv pentru care este mai indicat să nu fie utilizată.

Dacă toate aceste atitudini de ascultare empatică sunt mai puţin productive şi mai puţin eficiente, există altele, care pot fi grupate în rândul *reacţiilor profunde de ascultare* şi care înlătură, într-o proporţie considerabilă, toate impedimentele generate de atitudinile negative de ascultare.

Din rândul atitudinilor favorabile ascultării empatice pot fi enumerate :

-identificarea emoţiilor (trăirilor) vorbitorului;

-ascultarea relatării vorbitorului;

-manifestarea încrederii că vorbitorul îşi poate rezolva singur problemele.

Identificarea emoţiilor (trăirilor) vorbitorului reprezintă într-adevăr o atitudine extrem de indicată şi productivă în ascultarea empatică pentru că, de multe ori, trăirile vorbitorului se exteriorizează într-o manieră care-l pot deruta într-o oarecare măsură pe ascultător. De exemplu, de multe ori, enunţuri de genul „Am să-l ucid pe X", „Doresc să-mi pun capăt zilelor" etc., nu trebuie interpretate *ad literam* pentru că, aproape în majoritatea cazurilor, ele nu exprimă intenţii precise ale vorbitorului, ci traduc un sentiment de furie, sau o stare de disconfort psihic pe care vorbitorul le exteriorizează

Ascultarea relatării vorbitorului este o atitudine care presupune concentrarea atenţiei din partea ascultătorului şi neintervenţia acestuia printr-o serie de întrebări prin care ascultătorul poate demonstra, pe de o parte, capacitatea empatică, iar, pe de altă parte, faptul că este interesat de problema celuilalt.

Demonstrarea faptului că ascultătorul a înţeles problema celui care-i împărtăşeşte sentimentele, poate fi făcută, pe de o parte, printr-o ascultare atentă şi extrem de concentrată iar, pe de altă parte, prin intermediul parafrazei, ocazie cu care gândurile şi sentimentele vorbitorului sunt redate prin propriile cuvinte.

Manifestarea încrederii că vorbitorul îşi poate rezolva singur problemele este, de asemeni, o reacţie profundă de ascultare prin care, ascultătorul, demonstrează că a înţeles problemele vorbitorului, că se identifică cu trăirile sale dar, în acelaşi timp, nu manifestă o imixtiune în actul deciziei care trebuie să rămână în final la latitudinea vorbitorului.

Această atitudine de ascultare profundă poate fi justificată din două perspective: pe de o parte, ascultătorul nu se poate împovăra cu probleme care nu-i aparţin, chiar dacă manifestă capacitatea empatică de a înţelege semnificaţia, iar pe de altă parte, în anumite cazuri, el însuşi are probleme sau este stresat, astfel încât nu se mai poate concentra pentru a efectua o ascultare empatică.

În virtutea acestei atitudini, ascultătorul poate de asemeni să-i adreseze întrebări foarte generale vorbitorului în legătură cu problema ivită dar, în final, să-i lase acestuia posibilitatea să ia decizia cea mai adecvată.

Dat fiind faptul că există diferenţe calitative între cele două categorii de atitudini întâlnite în cazul ascultării empatice sau profunde pare normal ca ascultătorul să cunoască avantajele unora dintre atitudini şi limitele sau impedimentele specifice altora dintre ele şi, în final, să le adopte pe cele care induc efecte pozitive, indiferent de tipul problemelor care fac obiectul ascultării.

D) Ascultarea în vederea distracţiei (a amuzamentului), este o formă de ascultare care se practică mai ales în perimetrul loisirului şi care, are menirea de a reconforta psihic ascultătorul care, eventual, resimte efortul unor activităţi mai îndelungate şi mai obositoare.

O mare parte a ascultării pentru amuzament se realizează prin contribuţia directă a instituţiilor de cultură şi artă şi, bineînţeles, prin intermediul mass-media, de programele cărora, depinde şi mărimea numărului de ascultători.

Unele dintre programele de divertisment oferă posibilitatea ca acest tip de ascultare să se realizeze fără probleme, deoarece nu creează dificultăţi de receptare ascultătorului dar, există cazuri când, procurarea plăcerii sau a bucuriei, presupune un efort mai mare din partea ascultătorului, motiv care impune trecerea la alte forme de ascultare şi anume la cea pentru *informare* sau la cea *critică.*

În fapt, în aceste situaţii se realizează un mixaj între elementele specifice acestei tehnici de ascultare şi elemente care aparţin celorlalte modalităţi cu păstrarea, însă, a efectelor specifice ascultării pentru amuzament.

Dată fiind, nu numai ponderea ascultării în rândul celorlalte tehnici de comunicare, ci şi importanţa pe care o are în cadrul interacţiunii umane, este necesar, ca acesteia, să i se acorde o atenţie mai mare, pentru ca eficienţa ei să se situeze la nivele cât mai înalte.

Această minimalizare a ascultării este relevată de mulţi autori, unul dintre aceştia, (M. Dinu, 1997, p.34) ajungând la o constatare nu numai surprinzătoare dar şi îngrijorătoare, pe care o redăm în continuare: „Ciudat este că tocmai ascultatul, situat, măcar sub raport cantitativ, în fruntea manifestărilor noastre comunicaţionale, nu face obiectul nici unei pedagogii. Dintre persoanele responsabile cu formarea noastră şcolară şi umană (educatori, părinţi, profesori), nimeni nu se interesează dacă ştim să ascultăm şi nu încearcă să ne înveţe să o facem. Cauza acestei extrem de obişnuite situaţii rezidă, fireşte, în ignorarea problemelor înseşi. Şi cum ar fi altfel când prea puţină lume operează distincţia dintre *a auzi* şi *a asculta* ?. Cel ce aude nu e decât un receptacul pasiv de semnale sonore, pe când ascultătorul le traduce şi interpretează, trăgând şi un folos personal, în măsura în care integrează informaţiile primite în structura personalităţii proprii".

Ameliorarea condiţiei ascultării ca tehnică de comunicare, presupune, după opinia noastră, mai multe aspecte ce trebuie avute în vedere şi în primul rând

cunoaşterea factorilor perturbatori ai ascultării. Aşadar, trebuie plecat de la premisa că un proces, un fenomen etc., nu poate fi ameliorat dacă anterior nu au fost identificaţi factorii care au o incidenţă nefavorabilă asupra desfăşurării acestuia.

Analiza atentă a factorilor care au un impact nefavorabil asupra ascultării conduce la ideea că următoarele aspecte au un nivel mai mare de relevanţă:

-existenţa unor condiţii de natură materială precare obiectivate în spaţii de instruire care n-au fost proiectate în conformitate cu anumite exigenţe de natură psihopedagogică, care au o acustică nesatisfăcătoare, un ecleraj defectuos, care sunt dotate cu mobilier ce nu respectă exigenţe de natură ergonomică etc.

Toate aceste condiţii, cum uşor se poate anticipa, nu pot favoriza actul ascultării ci, dimpotrivă, se constituie în factori frenatori cu un impact mai mare sau mai mic, în funcţie şi de alte variabile care intră în ecuaţia generală a comunicării;

-existenţa unui disconfort de natură fizică sau *psihică* reprezintă, de asemenea factori cu un impact nefavorabil asupra ascultării pentru că un elev care suferă de frig, de foame, care are probleme de natură afectivă etc., manifestă o disponibilitate redusă pentru ascultare comparativ cu alţi elevi care nu se confruntă cu asemenea probleme. Este adevărat că, de multe ori, cadrele didactice nu posedă nici pârghiile care ar putea elimina această stare de lucruri, dar, asupra unor aspecte ce vizează mai ales securitatea psihică a elevilor, pot interveni în mod nemijlocit, urmând ca altele, ce ţin de competenţele administratorilor să fie semnalate decidenţilor sau persoanelor însărcinate cu buna funcţionare a procesului instructiv-educativ;

-existenţa unor deficienţe la nivelul analizatorului auditiv (hipoacuzie de exemplu) în cazul unor elevi, care vor determina o percepţie selectivă mesajelor şi, bineînţeles, dificultăţi în procesul de decodificare a acestora. În legătură cu acest

factor perturbator al ascultării este indicat ca profesorii să-i depisteze încă de la început pe elevii care au asemenea probleme şi, în limitele posibilităţilor, să ia măsurile cele mai adecvate;

-motivaţia redusă a elevilor pentru activitatea de instruire se constituie, de asemenea, într-un important factor perturbator al ascultării motiv pentru care cadrele didactice trebuie mai întâi să facă investigaţii pentru a releva cauzele acestei motivaţii reduse, urmând, ca ulterior, să găsească mijloacele care pot contribui la amplificarea acesteia. Concluzia finală care se desprinde din analizarea acestui factor perturbator este aceea că, nu poate fi vorba de o ascultare eficientă la nivelul elevilor în cazul când aceştia au o motivaţie redusă pentru activitatea de instruire-învăţare sau pentru anumite tipuri de conţinuturi.

-modul defectuos de prezentare a conţinuturilor care se poate concretiza, atât în nivelul redus de structurare, cât şi în lipsa de relevanţă a ilustratorilor, care creează dificultăţi serioase elevilor în procesul de acordare a semnificaţiilor. La aceste două aspecte se poate adăuga, uneori, lipsa de variaţie în prezentarea conţinuturilor, ceea ce înseamnă că profesorul face apel la o singură modalitate care influenţează nefavorabil activitatea de ascultare.

-fluenţa prea mare sau prea mică a vorbirii are, la fel, un impact nefavorabil asupra ascultării pentru că, în primul caz, numărul prea mare de mesaje pe unitatea de timp le creează elevilor probleme (dificultăţi) atât în receptarea cât şi în decodificarea acestora iar, în al doilea, pentru că, numărul prea mic de mesaje induce pasivitate în rândul elevilor şi chiar lipsă de interes pentru cunoştinţe care fac obiectul comunicării. Pe de altă parte nu trebuie neglijat faptul că, fluenţa prea mare a vorbirii, dincolo de disconfortul psihic pe care îl induce elevilor este şi generatoare de goluri în cunoştinţele acestora, deoarece în multe cazuri, elevii receptează mesajele într-o manieră extrem de selectivă;

-utilizarea defectuoasă a mijloacelor ectosemantice de către profesor poate, de asemenea, afecta ascultarea pentru că, o expunere plată, lipsită de expresivitate devine monotonă şi plictisitoare creând o lipsă evidentă de interes în rândul elevilor pentru cunoştinţele care fac obiectul activităţii de instruire;

-utilizarea excesivă a metodelor expozitive (expunerea, explicaţia) se constituie, la fel într-un factor perturbator al ascultării pentru că, la modul general, expunerea prelungită a elevilor la receptarea unor mesaje, chiar dacă prin natura lor sunt interesante, provoacă oboseală şi chiar o stare de disconfort psihic. Acest fenomen este uşor de explicat pentru că, după cum arată multe lucrări de psihologie, atenţia ca activitate psihică, nu poate fi focalizată decât pe perioade limitate de timp, ceea ce înseamnă că perioadele sau momentele de expunere trebuie alternate obligatoriu cu alte tipuri de activităţi şi, dacă este posibil, cu cele care vizează munca independentă;

-ignorarea expectanţelor elevilor trebuie, de asemenea, avută în vedere şi admisă ca factor perturbator al ascultării pentru că, orice transmitere de mesaje creează la nivelul auditoriului o serie de aşteptări, care pot fi mai mari sau mai reduse şi care trebuie avute în vedere de către profesor ca ele să fie onorate într-o manieră cât mai satisfăcătoare. În fapt, acest deziderat poate fi atins dacă, pe de o parte, publicul ţintă, deci elevii, este foarte bine cunoscut, în legătură cu motivaţiile pe care le are, iar, pe de altă parte, dacă feedback-ul funcţionează eficient, permiţând profesorului să obţină informaţii referitoare la alte aspecte care reprezintă interes pentru elevii implicaţi în activitatea de instruire;

-existenţa unor surse de bruiaj, obiectivate în diverse sunete sau zgomote care pot fi produse atât în interiorul spaţiilor de instruire (săli de clasă, cabinete etc.), cât şi în afara acestora dacă instituţia şcolară este plasată într-o zonă caracterizată printr-o accentuată poluare sonoră.

Odată cunoscuți factorii perturbatori ai ascultării se pot avea în vedere și modalitățile de îmbunătățire a acesteia din rândul cărora, cele mai semnificative sunt:

1) asigurarea unor condiții de natură materială concretizate în săli cu o bună acustică, mobilier adecvat, luminozitate satisfăcătoare etc.;

2) familiarizarea elevilor cu diversele tehnici de ascultare și cu exigențele care le sporesc productivitatea și eficiența;

3) combaterea comportamentelor indezirabile care se pot manifesta în anumite forme de ascultare;

4) amplificarea motivației elevilor pentru conținuturile care urmează a fi recepționate și asimilate în cadrul procesului de instruire-învățare;

5) prezentarea conținuturilor sub forme variate care să le sporească atractivitatea și, implicit, să stimuleze curiozitatea elevilor;

6) utilizarea adecvată de către profesor a diverselor mijloace ectosemantice (intensitate, intonație, fluență, accent), care măresc expresivitatea vorbirii și, implicit, interesul elevilor pentru natura mesajelor recepționate;

7) activizarea metodelor expozitive prin diverse procedee, pentru a conferi instruirii un grad mai mare de activism;

8)eliminarea sau măcar diminuarea substanțială a diverselor surse de bruiaj.

2.4.2.Comunicarea paraverbală este un canal important, deoarece se comunică nu numai prin cuvinte, ci și prin felul în care sunt spuse aceste cuvinte, cu ajutorul unor mijloace ectosemantice.

Cunoașterea și utilizarea acestor mijloace ectosemantice care, la modul general, configurează comportamentul vocal al individului, este importantă, pe de parte, pentru a conferi vorbirii mai multă expresivitate, iar pe de altă parte, pentru

a atribui mijloacelor ectosemantice semnificația necesară atunci când sunt utilizate în diferite contexte comunicaționale.

De asemenea, comportamentul vocal sau paralimbajul este important în reglarea interacțiunii dintre parteneri sau, mai concret, în schimbarea rolurilor de emițător și receptor, atunci când mai multe persoane se află în situația de a comunica.

Principalele mijloace prin care se realizează comunicarea paraverbală sunt: *intensitatea vocii, intonația utilizată, ritmul vorbirii*, și *utilizarea pauzelor* care pot apărea pe perioada emiterii mesajelor.

a*) Intensitatea vocii* este un mijloc al paralimbajului care poate avea un rol ambivalent în funcție de modul în care este utilizată, putându-se constitui atât într-un factor facilitator al comunicării, dar și într-un element frenator, cu consecințe negative asupra modului general de desfășurare a procesului amintit și, indubitabil, asupra eficacității acestuia.

De exemplu, o intensitate prea mare a vocii emițătorului, poate crea o stare de oboseală și de disconfort la nivelul receptorului, după cum, și o intensitate redusă, poate crea probleme, mai întâi la nivelul receptării mesajelor și apoi la nivelul decodificării acestora.

De asemeni, efectele negative ale unei intensități prea mari a vocii se pot regăsi și la nivelul procesului de schimbare a exprimării, când, vocile solicitanților sunt acoperite și când, aceștia nu-l pot informa pe emițător în legătură cu ecoul mesajelor recepționate.

Pentru evitarea acestor urmări nefavorabile este recomandabil ca intensitatea vocii să fie reglată în funcție de contextul în care se realizează comunicarea și în funcție de caracteristicile și specificul spațiului utilizat.

b) *Intonația* utilizată este, de asemeni, un mijloc extrem de important în comunicarea verbală pentru că, pe de o parte, prin intermediul ei se realizează

maximal expresivitatea vorbirii iar, pe altă parte, pentru că, se pot accentua anumite cuvinte sau părți ale enunțului care sunt considerate mai relevante și care trebuie să-l preocupe în mai mare măsură pe destinatarul mesajelor.

Dimpotrivă, neutilizarea intonației, poate contribui la inexpresivitatea vorbirii emițătorului și la imposibilitatea de a transmite receptorului o multitudine de stări, de sentimente pe care, emițătorul le posedă, dar nu le poate transmite într-un mod convenabil.

Intonația utilizată în vorbire este atât de importantă încât, în unele profesii, cum ar fi cea de actor, profesor, (institutor), poate fi considerată drept un indicator al competenței profesionale ce trebuie vizat în mod special în cadrul formării acestor categorii de specialiști.

Dacă se are în vedere cultivarea acestui mijloc de comunicare paraverbală în cadrul procesului instructiv-educativ este evident că, unele activități, cum ar fi *dramatizările* sau unele metode de învățământ (de exemplu *jocurile cu rol*), se constituie în pârghii foarte importante pentru ameliorarea intonației elevilor în procesul general de comunicare.

c) *Ritmul vorbirii* este un element de comunicare paraverbală care poate, de asemeni, să influențeze modul de desfășurare a procesului și, ca o consecință firească, nivelul calitativ la care acesta se situează.

Altfel spus, în privința tempoului, vorbirea poate să se realizeze la trei nivele și anume un ritm *normal*, un ritm *lent* și un ritm *alert*, fiecare având consecințe vizibile asupra felului în care se realizează comunicarea.

Deoarece ritmul normal nu creează probleme și constituie o garanție că procesul de comunicare se realizează corespunzător, o atenție deosebită trebuie acordată cazurilor când tempoul este, ori foarte rapid ori, dimpotrivă, foarte lent.

În cazul în care tempoul este foarte rapid, deci fluența vorbirii este prea mare, există posibilitatea ca destinatarul să întâmpine dificultăți serioase, mai

întâi, la nivelul receptării mesajelor (cercetări mai recente din domeniul psihologiei arată că limita maximă de receptare este de 250 cuvinte/minut) iar, după aceea, la nivelul procesului de decodificare a mesajelor, lucru uşor explicabil, prin faptul că primirea acestora s-a făcut într-un mod extrem de selectiv.

Consecinţele negative determinate de ritmul foarte alert se concretizează, mai întâi, într-o înţelegere defectuoasă a mesajelor primite, cu urmări negative atât pe termen scurt, cât şi pe termen lung în ceea ce priveşte evoluţia cunoaşterii şi, de asemeni, într-o stare de disconfort şi de oboseală la nivelul receptorului care, totuşi, depune eforturi serioase în receptarea şi în decodificarea mesajelor.

Dimpotrivă, în cazul în care tempoul este prea lent, apare un ecart prea mare, între timpul afectat emiterii mesajelor şi cel afectat decodificării acestora, lucru care poate să-i distragă atenţia receptorului care are tendinţa de a utiliza intervalul de timp disponibil în direcţii colaterale scopului urmărit de comunicare.

Indubitabil, tempoul vorbirii, trebuie adecvat nu numai contextului în care se realizează procesul de comunicare ci, în primul rând, naturii conţinutului (conţinuturilor) care se transmit prin intermediul mesajelor transmise. De exemplu, dacă prin mesaje se transmit informaţii ce concretizează acţiuni, desfăşurări de evenimente etc., atunci este recomandabil ca tempoul vorbirii să fie alert, după cum, este mai indicat tempoul lent, atunci când mesajele concretizează explicaţii de un anumit fel, descrieri, întâmplări, sfaturi sau recomandări oferite ascultătorului, tocmai în ideea de a-i oferi acestuia posibilitatea de a reflecta mai mult la natura conţinuturilor transmise.

Deoarece tempoul vorbirii se află într-o corelaţie directă cu trăsăturile temperamentale individuale, în activitatea de instruire-învăţare, nu trebuie trasă concluzia că tempoul alert al vorbirii reprezintă un indiciu cert al bunei pregătiri a

elevilor, în timp ce, un tempou lent, este un indiciu al unei pregătiri mai puţin satisfăcătoare sau mai puţin riguroase.

Acest lucru poate fi demonstrat când unii elevi prezintă într-un ritm foarte alert conţinuturi care cuprind multe inadvertenţe, şi multe lacune în timp ce alţii, chiar dacă utilizează un ritm mai lent al vorbirii, expun conţinuturi mult mai riguroase şi mult mai bine structurate şi argumentate.

d) *Utilizarea corectă a pauzelor în vorbire* reprezintă, la fel, un mijloc important de realizare a comunicării paraverbale deoarece, numai aparent, prin tăcere nu s-ar comunica, ceea ce ar însemna că, tăcerea este sinonimă cu necomunicarea.

Faptul că se poate comunica şi prin tăcere se concretizează în existenţa multor butade care se utilizează deseori, de genul *„tăcerea e de aur", „dacă tăceai, filozof rămâneai"*, ş.a., care exprimă multe semnificaţii atribuite acestui comportament vocal.

Autorii care au abordat mai în detaliu problemele comunicării paraverbale, fac o distincţie clară între *pauzele neumplute* şi *pauzele umplute* care apar în timpul vorbirii. Pauzele neumplute, apar ca întreruperi ale activităţii vocale pe perioada emiterii mesajelor iar pauzele umplute, sunt întreruperi ale vorbirii, completate cu unele sunete de genul „uf", „ah", „of", bâlbâieli şi chiar unele repetiţii.

După T.J. Bruneau (1973) cele două tipuri de pauze apar în trei ipostaze ale tăcerii şi anume:

-tăcerea ezitării;

-tăcerea psiholingvistică

-tăcerea interactivă.

Tăcerea ezitării este asociată pauzelor care apar ca urmare a nesiguranţei manifestate de locutor în legătură cu ceea ce urmează să spună.

Cea de-a doua variantă a tăcerii, şi anume cea *psiholingvistică*, este asociată pauzelor determinate de codificarea şi decodificarea mesajelor şi acoperă deci perioadele de timp reclamate de desfăşurarea proceselor respective.

În sfârşit, a treia categorie şi anume, *tăcerea interactivă*, determină pauzele apărute în cadrul interacţiunii, care pot comunica mesaje diferite în legătură cu relaţia dintre persoanele care interacţionează. De exemplu, tăcerile care marchează interacţiunea îndrăgostiţilor, tăcerea care marchează interacţiunea a două persoane aflate într-o relaţie conflictuală sunt integrabile în această categorie.

Altă distincţie, în privinţa tipologiei pauzelor, a fost făcută de F. Goldman-Eisler (1968, p.13), care consideră că pauzele pot fi gramaticale sau negramaticale.

De exemplu, pauzele sunt *gramaticale* în următoarele contexte:

1) când apar în locuri firești de punctuaţie cum ar fi sfârşitul unei propoziţii;
2) când apar exact înaintea unei conjuncţii (dar, şi, sau);
3) când se află exact înaintea pronumelor relative şi interogative (cine, care);
4) când se află în asociere cu o întrebare indirectă sau implicată („Nu sunt sigur de acest lucru");
5) când se află înaintea propoziţiilor circumstanţiale de timp, mod şi loc (exemplu: „Voi pleca, când voi fi gata");
6) când sunt folosite indicaţii complete incidentale (exemplu: „Sunt sigur că anul ăsta unii locuitori – cei de la munte – vor avea parte de multă zăpadă").

Dimpotrivă, pauzele sunt *negramaticale* când:

1) se află la mijlocul sau la sfârşitul unei fraze verbale;

2) apar ca goluri sau rupturi între cuvinte şi fraze care se repetă;

3) apar ca goluri sau rupturi între compuşi verbali;

4) apar ca o dezbinare sau start fals.

În legătură cu semnificaţiile şi cu utilizările tăcerii, mai mulţi autori precum, T. Bruneau (1973), L.A. Malandro şi L. Barker (1983, pp.275-305) consideră că acesteia, la modul general, i s-ar putea atribui următoarele funcţii:

1)prin intermediul tăcerii se stabileşte o distanţă „psihologică" în relaţiile interpersonale în cazul în care, din motive obiective, nu se poate stabili o distanţă fizică;

2) tăcerea este implicată în procesul de codificare şi decodificare a mesajelor şi, în general, are un rol major în procesarea informaţiilor primite;

3) prin intermediul tăcerii se comunică respectul pentru autoritate (de exemplu, momentele de linişte din interacţiunea cu persoanele pe care le respectăm foarte mult);

4) tăcerea poate fi implicată în modificarea comportamentului altor persoane fie că este vorba de copii sau de persoane adulte.

Admiţând importanţa comportamentului vocal în desfăşurarea procesului de comunicare, se impune cu necesitate identificarea unor modalităţi prin care mijloacele ectosemantice să contribuie în mai mare măsură la susţinerea exprimării verbale şi la ridicarea nivelului său de eficienţă.

Referindu-se la acest aspect, J.C.McCroskey (,1986, pp.108-122, 227-246) consideră că trebuie avute în vedere următoarele caracteristici vocale, cu scopul de a spori sau amplifica însăşi eficacitatea exprimării verbale:

-controlul volumului vocii, care trebuie realizat în funcţie de contextul în care se desfăşoară comunicarea, de mărimea audienţei, de caracteristicile acustice ale spaţiului, de vârstă şi de particularităţile ascultătorilor;

-utilizarea unui ritm adecvat în vorbire care, pe de o parte, poate spori credibilitatea sursei şi poate contribui la mai buna persuadare a publicului iar, pe de altă parte, poate oferi timp suficient pentru receptarea şi decodificarea mesajelor în condiţii de optimalitate;

-utilizarea judicioasă a intonaţiei, pentru a conferi discursului atractivitate şi pentru a combate monotonia, care poate deveni plictisitoare şi demotivantă pentru cei care receptează mesajele;

-accentuarea cuvintelor sau a părţilor din mesaj care sunt mai importante şi care trebuie să beneficieze de o atenţie sporită din partea auditoriului;

-articularea corectă a sunetelor şi a cuvintelor pentru a nu crea confuzii la nivelul ascultătorilor şi dificultăţi în decodificarea mesajelor recepţionate;

-utilizarea corectă a pauzelor în vorbire care să nu favorizeze bâlbâielile, ezitările, repetiţiile inutile care, la rândul lor, au un impact negativ asupra fluenţei şi cursivităţii discursului.

Utilizarea acestor mijloace şi eventual a altora pot face ca paralimbajul să contribuie în mai mare măsură la ameliorarea întregului proces comunicaţional şi, ca un corolar, la eficientizarea întregului proces de instruire-învăţare realizat cu diverse categorii de elevi.

2.4.3. Comunicarea nonverbală, include sau, mai bine spus cuprinde la rândul său o serie de modalităţi sau canale, fie că este vorba de *utilizarea gesturilor*, de *utilizarea privirii*, de *atingere* sau de *proximitate*.

Toate aceste canale sunt importante şi, în totalitatea lor determină câteva particularităţi fundamentale ale comunicării nonverbale pe care V.P. Richmond, J.C. McCroskey, S.K. Payne (1987) le decelează astfel:

1) *continuitatea* ca dimensiune temporală ceea ce denotă că, în comparaţie cu comunicarea de tip verbal, care începe şi se sfârşeşte o dată cu emiterea ultimului cuvânt, cea nonverbală este continuă, acest lucru însemnând că însăşi tăcerea este plină de semnificaţii;

2) *multitudinea canalelor* utilizate comparativ cu cea verbală care foloseşte numai cuvintele;

3) *universalitatea unor mesaje* care se decodifică la fel de toţi subiecţii comunicatori;

4) *lipsa unui control permanent* asupra modului de desfăşurare;

5) *determinarea socio-culturală* ceea ce denotă că modul ei de funcţionare este dependent de aspecte ce vizează tradiţiile şi specificul cultural al subiecţilor comunicatori.

În legătură cu funcţiile comunicării nonverbale, majoritatea specialiştilor înclină să creadă că cele mai importante sunt:

a) *funcţia de susţinere* a comunicării verbale, ceea ce înseamnă că, prin intermediul mijloacelor nonverbale, se pot accentua şi confirma ceea ce se transmite prin intermediul cuvintelor;

b) *funcţia de completare* relevată de faptul că, de multe ori, înţelegerea mesajelor nu este asigurată numai de componenta verbală iar indiciile nonverbale pot completa şi întregi un anumit deficit informaţional;

c) *funcţia de substituire* justificată de faptul că, în anumite situaţii, canalul nonverbal îl înlocuieşte în totalitate pe cel verbal

Existenţa mai multor canale nonverbale pune problema disocierii celor care au într-adevăr relevanţă. Facem această precizare deoarece, majoritatea

lucrărilor de specialitate inventariază alături de canalele, să spunem tradiționale și pe unele care, după părerea noastră, au un impact mai puțin semnificativ cum ar fi comunicarea prin timp, prin miros, prin aparența fizică.

În consecință, din perspectiva demersurilor noastre considerăm că cele mai productive modalități de comunicare nonverbală ar fi:

a) *comunicarea gestuală;*

b) *comunicarea vizuală;*

c) *comunicarea prin atingere;*

d) *comunicarea prin spațiu și distanță.*

***2.4.3.1.*Comunicarea gestuală.** Această modalitate de comunicare nonverbală este de o importanță deosebită mai ales dacă, paleta gesturilor este bogată și diversificată astfel, încât ele să acopere o multitudine de necesități.

Există și în privința gestualității o multitudine de studii și lucrări care au încercat să-i surprindă specificitatea pe de o parte iar, pe de altă parte, să structureze taxonomii pentru a oferi o perspectivă cât mai coerentă asupra întregului sistem privit atât în structura, cât și în funcționalitatea lui.

Din multitudinea abordărilor taxonomice, cu siguranță, cea mai cunoscută este cea elaborată de P. Ekman și W.V. Friesen (1969, pp.49-98) care cuprinde diversitatea acestui canal de comunicare și care include următoarele categorii de gesturi:

1. Emblemele pot fi definite drept gesturi simbolice care substituie cuvintele și care transmit un mesaj specific, cum se întâmplă în cazul gesturilor efectuate de autostopiști (degetul mare ridicat) sau, de cei care sugerează că lucrurile sunt în regulă (prin obținerea unui cerc cu degetul mare și arătătorul).

Analiza atentă a specificității emblemelor conduce la ideea că, dincolo de „universalitatea" semnificației unora dintre ele, idee împărtășită de mulți autori,

există totuşi cazuri când, gesturi identice, au altă semnificaţie de la o zonă geografică la alta sau de la o arie culturală la alta.

Această particularitate a emblemelor impune cu necesitate ca, mai ales în cazul în care aceste gesturi sunt folosite în ţări diferite de cea de rezidenţă, să se cunoască foarte bine semnificaţia lor în perimetrul culturii respective, evitându-se astfel consecinţele unei utilizări inadecvate care poate compromite buna desfăşurare a procesului comunicaţional.

Altă caracteristică a emblemelor o reprezintă faptul că ele sunt învăţate în cadrul societăţii, ca orice achiziţie care este favorizată de multiplele interacţiuni pe care le angajează indivizii ca urmare a rezolvării unor sarcini sau a îndeplinirii unor activităţi diverse.

În sfârşit, o ultimă particularitate specifică emblemelor şi subliniată deseori de specialiştii în comunicarea gestuală este arbitrarietatea sau convenţionalitatea semnificaţiei acestora, ceea ce înseamnă că, nu există o relaţie directă, nemijlocită, între forma gestului şi semnificaţia acordată acestuia, ceea ce este valabil, de altfel şi în cazul cuvintelor.

2. *Ilustratorii* reprezintă, categoria de gesturi care însoţesc comunicarea verbală având rolul să ilustreze, să demonstreze, să întărească, ceea ce se afirmă prin intermediul cuvintelor.

Caracteristica fundamentală a ilustratorilor, o reprezintă faptul că ei nu au o semnificaţie aparte, luaţi ca entităţi separate, deci detaşaţi de cuvintele pe care le acompaniază. Lucrul acesta, poate fi probat foarte uşor de exemplu, dacă se întrerupe sonorul televizorului, urmărindu-se comunicarea numai la nivelul mişcărilor gestuale şi eventual, a celorlalte mişcări pe care le efectuează subiecţii comunicatori.

Efectele comunicării, limitată la componența gestuală, vor fi extrem de reduse încât, nu numai volumul de informații va fi drastic limitat, dar și semnificația mesajelor va fi alterată până la caricaturizare.

În asemenea condiții, categoria de mesaje care pot beneficia de un grad mai mare de inteligibilitate, în sensul că li se acordă semnificație cu mai mare ușurință, va fi cea referitoare la date sau informații obiectivate în anumite mișcări (de exemplu mișcări de deplasare, de lovire, de glisare, de transvasare etc.), sau la anumite tipuri de activități (de exemplu activități sportive, culturale, manageriale).

Ilustratorii, la rândul lor, sunt disociabili în mai multe tipuri de gesturi și anume:

a. *Bastoanele,* care reprezintă tipul de ilustratori utilizați în accentuarea cuvintelor, a propozițiilor sau frazelor care se obiectivează în mesajele pe care le emit subiecții aflați în interacțiune. De exemplu, lovirea mesei sau a pupitrului cu palma, pentru a sublinia importanța discursului ținut în fața unui auditoriu, este un gest integrabil în această categorie;

b. *Ideografele*, concretizate în gesturi care însoțesc traiectoria discursului locutorului pot fi considerate drept procedee cognitive menite să-l ajute pe acesta în găsirea celor mai potrivite și adecvate cuvinte pentru ideile care urmează să fie transmise auditoriului;

c. *Pictografele* sunt ilustratori prin intermediul cărora se desenează în aer forma unor obiecte la care se face referire în timpul vorbirii. Redând forma obiectelor sau a lucrurilor la care se face referire, aceste gesturi contribuie în mare măsură la înțelegerea semnificațiilor conținuturilor care fac obiectul discursului;

d. *Kinetografele* sunt gesturi care descriu o acțiune sau o mișcare corporală, ele însele fiind disociabile în trei categorii anume:

- *mişcările deictice*, care au menirea să indice şi să localizeze obiectele, lucrurile etc, la care locutorul face referire, fiind importante, cel puţin din două motive şi anume:

- încă din perioada copilăriei timpurii, prin indicarea şi localizarea obiectelor şi a lucrurilor în spaţiul perceptibil al copilului, se contribuie decisiv la *dezvoltarea bazei semantice a limbajului*, achiziţie fundamentală care va marca semnificativ evoluţia ulterioară a copilului;

- prin indicarea şi localizarea obiectelor, lucrurilor, persoanelor la care se face referire, receptorului i se oferă posibilitatea să relaţioneze mai uşor aceste entităţi şi, în final, să le atribuie semnificaţiile care le sunt specifice.

- *mişcările ritmice* care pot fi definite drept ilustratori ce reproduc cadenţa unei acţiuni;
- *mişcările spaţiale* reprezintă tipuri de kinetografe care redau relaţia spaţială dintre obiectele sau eventual persoanele la care locutorul face referire, distingându-se net de cele care ilustrează forma sau mărimea obiectelor.

3.*Reglatorii* sunt gesturi şi mişcări care au rolul de a sigura buna desfăşurare a comunicării, ceea ce înseamnă că, ele sunt identificabile, atât la nivelul emiţătorului (locutorului), cât şi la cel al ascultătorului, contribuind decisiv la schimbarea rolurilor dintre cei doi parteneri de interacţiune.

Gesturile de reglaj, întâlnite la nivelul vorbitorului, pot, la rândul lor, să se disocieze în două categorii şi anume, gesturi prin care vorbitorul doreşte o inversare de rol cu ascultătorul şi gesturi prin care vorbitorul îşi manifestă dorinţa de a-şi continua discursul şi deci de a nu fi întrerupt.

Dintre gesturile prin care vorbitorul doreşte să facă schimbarea de roluri cu ascultătorul pot fi menţionate: orientarea şi înclinarea capului spre ascultător, indicarea ascultătorului cu mâna, focalizarea privirii spre ascultător şi mărirea concomitentă a ochilor, efectuarea unei pauze mai lungi.

În cazul în care, vorbitorul nu doreşte o schimbare de rol cu ascultătorul, manifestându-şi astfel dorinţa de a-şi continua discursul, el are de asemenea la îndemână o serie de gesturi reglatorii cum sunt micşorarea ochilor, creşterea volumului şi a ritmului vorbirii, lipsa pauzelor în vorbire, efectuarea unor gesturi de oprire, arătând cu mâna sau cu palma spre ascultător, prin care doreşte să transmită acestuia că mai vrea să comunice şi ca o consecinţă, nu doreşte să fie întrerupt.

La rândul său şi ascultătorul poate utiliza o serie de gesturi, prin care să-şi manifeste dorinţa că această schimbare de roluri să se realizeze.

Dintre reglatorii cei mai utilizaţi de către ascultător, în manifestarea dorinţei de a lua cuvântul, pot fi enumeraţi ridicarea mâinii, ridicarea degetului arătător, orientarea corpului în faţă, efectuarea unei inspiraţii adânci, care să pregătească intervenţia verbală, efectuarea unor comportamente vocale care să simuleze „dregerea" vocii, şi altele, integrabile în această categorie.

Dimpotrivă, în cazul în care, ascultătorul nu doreşte schimbarea de roluri, el de asemenea poate face apel la o serie de gesturi reglatorii, din rândul cărora, mai frecvente sunt: păstrarea sau menţinerea unei atitudini relaxante pe timpul ascultării, efectuarea unor gesturi de aprobare a vorbitorului mai ales prin mişcările capului, focalizarea privirii către vorbitor cu mărirea concomitentă a ochilor, prin care, doreşte să-şi manifeste interesul pentru natura conţinuturilor comunicate, exprimarea unor aprobări vocale la adresa celor comunicate, de genul „Da, da !", „Corect", „Interesant" etc.

4.Manifestările afective reprezintă cea de-a patra categorie de mişcări corporale din tipologia elaborată de P. Ekman şi W. Friesen, distingându-se de celelalte pentru că oferă indicii în legătură cu starea emoţională în care se găseşte individul şi pe care, inevitabil, o exteriorizează.

Din rândul celor mai frecvente manifestări afective pot fi amintite, tremurături ale mâinilor, ale genunchilor etc., care trebuie luate în considerare de cei care comunică cu persoanele aflate într-o asemenea situaţie, mai întâi, pentru a înţelege cauzele care au determinat apariţia acestora iar, după aceea, pentru a lua măsurile necesare, ca interacţiunea, care este în curs de desfăşurare, să nu fie modificată în mod fundamental.

Luarea în considerare a manifestărilor afective ale elevilor în cadrul activităţilor de instruire-învăţare este foarte importantă pentru că, în funcţie de cauzele care le-au determinat, profesorul poate lua măsuri de ameliorare şi poate adopta comportamente didactice, graţie cărora, pot fi eliminate blocajele din comunicare cu toate consecinţele negative ale acestora.

5.În sfârşit, ultima categorie o reprezintă *adaptorii*, care se pot cataloga drept mişcări care răspund unor necesităţi umane şi care au un profund caracter adaptativ, în legătură cu diversele situaţii cu care se confruntă individul, fie că este vorba de situaţii stresante, stări de disconfort fizic sau psihic, momente de plictiseală etc.

Ca şi în cazul altor categorii de gesturi, adaptorii se pot structura şi automatiza în timp, devenind obişnuinţe integrate în paleta comportamentală a individului.

Unii specialişti în comunicarea nonverbală, consideră că *adaptorii* sunt clasificabili în mai multe categorii:

a. *adaptori autodirecționați*, deci îndreptați spre propria persoană, care includ gesturi legate de îndeplinirea unor nevoi personale cum ar fi găsirea unei poziții mai comode, aranjarea hainelor, ciupirea obrazului etc.;

b. *adaptori orientați* (sau *direcționați*) *asupra altora*, care pot indica o protecție a individului față de atacurile verbale sau nonverbale la care se poate aştepta într-un anumit context sau situație, unul din gesturile emblematice ale acestei categorii fiind cel al „mâinilor încrucişate".

c. *adaptori orientați asupra unui obiect* (instrumente de scris, inel, breloc etc.), care se manipulează, sugerând starea de disconfort sau plictiseală în care se găseşte cel ce etalează asemenea comportamente.

Neputând ignora rolul adaptativ al acestei categorii de gesturi, trebuie făcută precizarea că, unele dintre ele, pot beneficia de o valorizare negativă, mai ales, când se etalează în public şi când, pot „trăda" lipsa de maniere a celui ce dezvoltă asemenea comportamente, obiectivate în acțiuni de scărpinare, de introducerea degetelor în gură, de „ronțăire" a unghiilor etc.

Pentru a preveni transformarea adaptorilor în „ticuri dezagreabile", este recomandabil ca, în activitatea instructiv-educativă, educatorii să-şi familiarizeze elevii cu permisivitățile şi restricțiile specifice gesturilor considerate inacceptabile şi deci, inoportune.

2.4.3.1.1.Importanța gestualității în activitatea de comunicare.

Paleta largă a gesturilor în activitatea de comunicare, conferă acestui canal o serie de avantaje care, trebuie cunoscute şi valorificate în mai mare măsură, atât la nivelul interacțiunii umane generale, cât şi în cadrul activității de instruire-învățare realizate cu diferite categorii de elevi.

În esența, orientarea mai accentuată spre utilizarea acestei modalități de comunicare s-ar putea baza pe următoarele argumente:

1. gestualitatea, prin specificul ei, permite *lărgirea posibilităţilor de comunicare* mai ales, prin intermediul *emblemelor*, oferind astfel oportunităţi de interacţiune celor care nu vorbesc aceeaşi limbă, dar, care acordă aceeaşi semnificaţie unor gesturi care, sunt mult mai „acoperitoare" decât simbolurile verbale, şi care devin operaţionale şi funcţionale pe arii geografice mult mai extinse;

Acest argument este verificabil în foarte multe situaţii când, neavând la îndemână mijloacele lingvistice necesare unei comunicări acceptabile, interacţionarii apelează la gesturi şi mai ales la embleme, care le oferă măcar ocazia să facă schimburi referitoare la informaţiile de maximă necesitate;

2. gestualitatea este implicată maximal *în expresivitatea vorbirii* mai ales prin intermediul *ilustratorilor* cu ajutorul cărora se pot ilustra şi demonstra în mai mare măsură ideile, conceptele, paradigmele, vehiculate prin intermediul comunicării verbale;

3. determinând creşterea expresivităţii vorbirii, gestualitatea îşi aduce o contribuţie importantă şi în *sporirea gradului de atractivitate a conţinuturilor* (cunoştinţe, date, idei, concepte, argumente, paradigme) în rândul elevilor, care sunt vehiculate prin intermediul comunicării; dimpotrivă, lipsa de expresivitate şi monotonia expunerilor, pot să nu onoreze expectanţele elevilor şi, ca urmare, să nu-i motiveze suficient pentru activitatea de instruire;

4. redând aspecte referitoare la forma obiectelor şi lucrurilor, la mişcarea acestora, la localizarea lor în spaţiu sau la relaţiile de poziţie existente între ele, gestualitatea este implicată în *procesul de înţelegere a conţinuturilor transmise*, iar lucrul acesta se poate explica, în primul rând, din perspectiva psihologică, în sensul că, destinatarii mesajelor transmise, îşi pot forma mai uşor reprezentări, inclusiv reprezentări de natură cinetică, referitoare la ceea ce face obiectul transmiterii;

5. gestualitatea este implicată în *reglarea procesului de comunicare*, determinând o funcționare optimă a feed-backului și o succesiune de roluri care, nu permit lateralizarea comunicării și nici marginalizarea celor care doresc să aibă inițiativă în desfășurarea procesului;

6. gestualitatea are și o semnificativă *valoare diagnostică* deoarece, prin intermediul *manifestărilor afective*, poate oferi indicii referitoare la starea afectivă a unora dintre interacționari, ocazionând astfel luarea unor măsuri care, să facă posibilă interacțiunea și eliminarea blocajelor care restricționează comunicarea;

7. gestualitatea își aduce o contribuție importantă la mai buna și mai rapida *adaptare* a individului la diversele situații cu care se confruntă, la diminuarea stărilor de disconfort fizic sau psihic, care să-i permită ulterior, reluarea activității la un nivel mai înalt de vitalitate și de eficiență.

Identificarea acestor avantaje, nu trebuie să conducă însă la concluzia pripită, că respectiva modalitate nu s-ar putea constitui și într-un factor ce poate impieta desfășurarea procesului comunicațional or, acest lucru, este posibil, dacă nu se respectă o serie de cerințe din rândul cărora semnalăm:

a. lipsa unei congruențe între componenta verbală și cea gestuală în sensul că, de multe ori, se poate întâmpla ca, ceea ce se afirmă prin cuvinte, să fie infirmat prin gesturile utilizate;

b. utilizarea excesivă de gesturi poate, la fel, să se constituie într-un factor perturbator, deoarece, focalizează auditoriul pe elementele periferice ale discursului, privându-l concomitent să ajungă mai repede la înțelegerea semnificației generale or, lucrul acesta trebuie vizat, cu prioritate, în orice act de comunicare;

c. lipsa de adecvare a gesturilor la particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor și implicit inadecvarea acestora la caracteristicile diverselor nivele de școlaritate. În acest sens, de exemplu, la nivelele mai mici de școlaritate,

ilustratorii, care redau forma şi mişcarea obiectelor, vor fi mai eficienţi comparativ cu cei care redau traiectoria unui discurs.

2.4.3.2.Comunicarea vizuală. În rândul modalităţilor de comunicare nonverbală contactul privirii, sau comportamentul vizual, ocupă un loc cu totul special pentru că, pe de o parte, îndeplineşte o serie de funcţii care îi sunt specifice ca entitate separată iar, pe de altă parte, deoarece în coroborare cu alte modalităţi, de exemplu cu atingerea, cu gestualitatea, cu proxemica, devine un suport, o pârghie importantă care le sporeşte acestora randamentul şi eficacitatea.

Faptul că privirea are un rol esenţial în procesul de comunicare, poate fi verificat, atât la nivelul simţului comun, cât şi prin consultarea unor lucrări de specialitate, în cadrul cărora, comportamentul vizual, este analizat în mod sistematic apelându-se la taxonomii, la identificarea şi analizarea funcţiilor, la stabilirea unor corelaţii între această modalitate şi altele etc.

De exemplu, la nivelul simţului comun, sunt consacrate expresii ca *„privire în gol", „privire pironită", „ochii reprezintă oglinda sufletului", „privire rece, glacială", privire ascuţită",* toate acestea sugerând că, prin intermediul acestui canal de comunicare, se pot transmite în exterior multe informaţii referitoare la „starea" şi la intenţiile individului comunicator.

De asemeni, avantajele comunicării prin privire, au fost valorificate maximal şi de unii creatori care, şi-au individualizat personajele, nu numai din perspectiva unor trăsături temperamentale sau caracteriale, ci şi din perspectiva modului de utilizare a privirii. De exemplu, multe din personajele lui M. Sadoveanu au o privire „galeşă", adică duioasă, melancolică, şi multe din poeziile lui M. Eminescu, obiectivează comportamente ale privirii în versuri rămase, memorabile, de genul „Un mort frumos cu ochii vii", „şi ochii tăi nemişcători", „şi focul din privire", „Sub raza ochiului senin" etc.

La nivelul literaturii de specialitate, unii autori precum M. von Cranach (1971, pp.217-237), R.G. Harper şi colaboratorii săi (1978, pp.77-118) descriu mai multe tipuri de comportamente vizuale şi anume:

a. privirea reciprocă;

b. contactul ochiului (a privirii);

c. privire singulară (nereciprocă);

d. aversiunea;

e. omisiunea,

fiecare dintre acestea distingându-se prin anumite particularităţi.

De exemplu, *privirea reciprocă*, obiectivează un comportament în cadrul căruia doi parteneri privesc în faţă, în timp ce, în cazul *contactului privirii*, focalizarea este reciprocă şi este centrată pe ochi.

În cazul celei de-a treia forme, privirea nu este partajată de ambele persoane ceea ce înseamnă că, numai una dintre ele îşi fixează privirea asupra celeilalte, în timp ce, aceasta din urmă rămâne indiferentă.

Distinct este şi comportamentul de *aversiune* în cadrul căruia, în timp ce o persoană îşi centrează privirea pe o altă persoană, aceasta din urmă evită contactul privirii în mod intenţionat şi conştient, dovedind astfel, în mod ostentativ, că evită să interacţioneze. În acest caz, persoana care evită contactul privirii, comunică prin acest comportament lipsa de interes sau indiferenţa pe care le manifestă pentru persoana care a manifestat o intenţie comunicativă şi, poate, o anumită timiditate.

În sfârşit, în cazul ultimului comportament, *omisiunea*, o persoană îşi focalizează privirea pe o altă persoană iar, aceasta din urmă, nu-i partajează comportamentul, deci nu manifestă reciprocitate, ceea ce nu înseamnă că o face intenţionat, ci, în mod absolut întâmplător, motivele sau cauzele putând fi destul de variate.

Disocierea: *aversiune - omisiune* este extrem de importantă pentru că, deşi comportamentul privirii e acelaşi, sau aproape acelaşi, mesajul comunicării e total diferit iar consecinţele acestuia total imprevizibile.

2.4.3.2.1.Funcţiile comportamentului vizual. Ca şi în cazul altor modalităţi de comunicare nonverbală şi comportamentului vizual îi sunt specifice unele funcţii care, trebuie cunoscute, nu numai pentru a-l disocia mai uşor de alte canale ci, în primul rând, pentru a le valorifica mai eficient, astfel încât efectele finale ale comunicării să fie cât mai reprezentative.

Că este important comportamentul vizual din perspectiva funcţiilor pe care le îndeplineşte, o dovedeşte faptul că, mulţi specialişti în comunicarea nonverbală, au acordat spaţii extinse în paradigmele lor de tratare acestei chestiuni care nu încetează de a fi provocatoare şi generatoare de noi întrebări şi reflecţii.

Din rândul celor care au analizat comunicarea vizuală:

M. Argyle (1997), consideră că acesteia i-ar fi specifice patru funcţii mai importante şi anume:

1. reglarea fluxului conversaţiei;

2. furnizarea de feed-back;

3. exprimarea emoţiilor;

4. informarea ambilor participanţi despre natura relaţiei lor, M.L. Knapp (1978), indică un număr egal şi anume:

- *cererea de informaţie;*
- *informarea altor persoane că pot vorbi;*
- *indicarea naturii relaţiei;*
- *compensarea distanţei fizice,*

V. Richmond, J. C. McCroskey, S. Payne (1987), propun patru funcţii şi anume:

- comportamentul privirii stabileşte şi defineşte natura relaţiilor interpersonale;

- contactul vizual funcţionează pentru a exprima emoţii;

- contactul vizual funcţionează pentru a regla interacţiunile noastre cu ceilalţi;

- comportamentul de evitare a privirii funcţionează pentru a reduce neatenţia.

Realizând o sinteză din multitudinea funcţiilor identificate de autorii citaţi, s-ar putea conchide că, principalele funcţii ale comportamentului vizual sunt:

- *comportamentul vizual defineşte natura relaţiilor interpersonale;*
- *comportamentul vizual oferă informaţii referitoare la starea afectivă a interacţionarilor;*
- *comportamentul vizual este implicat în realizarea feed-backului, deci are un rol important în reglarea interacţiunii dintre parteneri;*
- *comportamentul vizual compensează distanţa fizică;*
- *comportamentul vizual este implicat în funcţionarea optimă a altor modalităţi de comunicare nonverbală.*

Prima dintre funcţii, şi anume cea referitoare la *natura relaţiilor interpersonale*, se demonstrează prin faptul că, orice interacţiune umană începe, aproape invariabil, prin stabilirea unui contact vizual, care anticipează şi pregăteşte demersurile ulterioare ale interacţiunii. În cazul în care, privirea nu este împărtăşită şi una dintre persoane evită contactul privirii, este clar că prin acest comportament persoana în cauză îşi comunică intenţia de a nu interacţiona.

UNIVERSITATEA

Apoi, natura relațiilor interpersonale este redată și prin felul în care se realizează contactul vizual în cazul în care, există diferențe de statut între partenerii implicați în interacțiune; în această privință, există dovezi clare că, în cazul în care, există diferențe semnificative în privința statutului interacționarilor, persoana cu un statut mai scăzut, o va privi cu mai multă insistență pe cea care are un statut mai ridicat, ceea ce înseamnă că, prin persistența privirii, se exprimă și o apreciere deosebită pentru persoana care face obiectul unui astfel de comportament; și reversul situației este adevărat ceea ce denotă că, persoanele cu un statut mai ridicat, au tendința de a nu realiza un contact vizual prelungit cu persoanele al căror statut le este inferior.

Intensitatea și durata privirii sunt, de asemenea, indicii importante referitoare la modul cum se percep partenerii în cadrul interacțiunii respective. De exemplu, persoanele apreciate, valorizate pozitiv, vor beneficia de o privire intensă, focalizată pe ochi și derulată pe o perioadă mai lungă de timp comparativ, cu persoanele care nu sunt agreate și nu sunt prețuite de cel care inițiază contactul vizual.

În virtutea celei de-a doua funcții, contactul vizual este important deoarece oferă informații referitoare la *starea afectivă* a partenerilor implicați în procesul de interacțiune.

Într-adevăr, prin intermediul acestui canal se pot exterioriza emoții precum *frica, tristețea, fericirea, dezgustul* etc., precum și informații referitoare la dispozițiile afective generale în care se află partenerii pe perioada când interacționează.

Pentru a valorifica optimal această funcție, atât din perspectiva semnificației ei diagnostice, cât și din perspectiva unei ameliorări a comunicării, se impune, cu necesitate, interpretarea corectă a comportamentului vizual, pornindu-se de la premiza existenței unei corelații directe între tipul și forma de

privire pe de o parte, şi natura stărilor afective care le-au generat, pe de altă parte. Aşadar, diversele tipuri de privire precum *„privirea veselă"*, *„privire dezgustătoare"*, *„privirea furioasă"*, *„privirea întunecată"*, *„privirea pironită"*, *„privirea duioasă"*, etc., trebuie să beneficieze de o interpretare corectă şi, în funcţie de stările afective care le-au determinat, să se ia şi măsurile menite să amelioreze disponibilităţile afective ale celor care interacţionează.

Dimpotrivă, ignorarea semnificaţiilor comportamentului vizual, sau interpretarea eronată a manifestărilor acestuia, va afecta considerabil comunicarea pentru că, în foarte multe situaţii, fie emiţătorii, fie receptorii, nu se află într-o stare afectivă favorabilă care să le permită o implicare activă în desfăşurarea procesului amintit.

Implicarea comportamentului vizual în *realizarea optimă a feed-back*-ului şi în *reglarea interacţiunii dintre parteneri* este de asemeni o funcţie importantă şi poate fi explicată prin referire directă la două aspecte ale comunicării.

Mai întâi, trebuie menţionat faptul că, prin intermediul contactului vizual, emiţătorul sau sursa poate primi confirmări sau infirmări din partea receptorului, în legătură cu ecoul mesajelor sale la nivelul acestuia, prin comportamente prin care, receptorul îşi afirmă acordul sau dezacordul în legătură cu natura celor transmise; de exemplu, o privire focalizată pe ochii emiţătorului, fără multe intermitenţe, de o intensitate accentuată, pot fi considerate drept comportamente de aprobare din partea receptorului pe când, o privire nefocalizată, de intensitate redusă, de multe ori plasată lateral, pot fi indicii ale unui dezacord, pe care receptorul îl comunică partenerului de interacţiune.

Apoi, comportamentul vizual, este implicat în reglarea interacţiunii partenerilor pentru că, debutul şi sfârşitul acesteia, schimbarea rolurilor de

emițător şi receptor etc., sunt realizate şi prin intervenția nemijlocită a privirii care, de multe ori, poate fi asociată şi cu alte gesturi de reglare a interacțiunii.

Dată fiind importanța acestei funcții, se impune cu necesitate luarea unor măsuri care să nu restricționeze în nici un fel funcționarea optimă a comportamentului vizual şi cele mai multe sunt legate de vizibilitatea partenerilor care se află în interacțiune, respectiv de nivelul de luminozitate existent în spațiile în care se realizează comunicarea.

Comportamentul vizual este implicat şi în *compensarea distanței fizice* dar, după cum se poate deduce, această funcție se realizează, ori în contexte cu totul speciale, cum ar fi locurile extrem de aglomerate (gări, aeroporturi, stadioane), ori în contextul desfăşurării anumitor activități care fac imposibile alte modalități de comunicare.

În sfârşit, o ultimă funcție se referă la implicarea comportamentului vizual în *funcționarea optimă a altor modalități de comunicare nonverbală* şi exemplele cele mai vizibile sunt reprezentate de comunicarea prin atingere şi de comunicarea prin gesturi.

Cunoaşterea acestor funcții pe de o parte şi utilizarea optimă a lor pe de altă parte, se pot constitui în pârghii importante care să confere procesului de comunicare atât o fluență, o cursivitate mai mare, cât şi o eficiență sporită.

2.4.3.3.Comunicarea prin atingere. Un canal important al comunicării nonverbale îl reprezintă şi comunicarea prin atingere deşi, într-o oarecare măsură, el nu face, de cele mai multe ori, nici obiectul unor analize mai amănunţite în tratatele sau manualele de pedagogie, fiind de asemenea ignorat şi la nivelul practicii educative deoarece, mulţi educatori, îi apreciază efectele ca fiind nesemnificative comparativ cu ale celorlalte canale care, beneficiază de o percepţie mult mai favorabilă.

În pofida acestor impedimente, merită menţionat faptul că, în ultimele decenii, s-au realizat totuşi o serie de experimente în urma cărora, s-au relevat multe din consecinţele şi efectele acestui canal în cadrul interacţiunii umane, fie că respectivele urmări sunt subliniate numai în legătură directă cu atingerea, fie că se au în vedere ca urmare firească a coroborării acestui canal cu altele, care aparţin verbalului sau nonverbalului, de exemplu în cuplare cu gestica, cu proximitatea sau cu contactul privirii.

Ca urmare firească a acestor progrese realizate în plan experimental, au început să se structureze şi capitole destinate problematicii atingerii, cu precădere, în cadrul lucrărilor de psihologie care vizează manifest ampla dimensiune a comunicării nonverbale.

Dovezi ale importanţei atingerii există, indiferent de planul de analiză avut în vedere iar, în această direcţie, poate fi vizată fie perspectiva ontogenetică, avându-se în acest caz în vedere, în mod prioritar, modul în care se realizează atingerea, încă din primele momente ale nou născutului, fie perspectiva contextelor în cadrul cărora efectele atingerii sunt peremptorii, aici exemplul cel mai concludent reprezentându-l acela ce obiectivează interacţiunea medic - pacient sau psihoterapeut şi pacient ori, în sfârşit, altă perspectivă, aceea care vizează efectele atingerii în cazul unor persoane care prezintă un singur handicap sau mai multe, elementul de prototipicalitate maximă reprezentându-l cazul

persoanelor cu handicap vizual, pentru care comunicarea prin atingere este vitală, asigurând în primul rând integritatea fizică a persoanei care posedă o asemenea deficienţă senzorială.

Luându-se în discuţie perspectiva ontogenetică, merită menţionat faptul că, debutul funcţionării atingerii, poate fi circumscris chiar vieţii intrauterine când, fătul recepţionează vibraţiile inimii mamei şi bineînţeles, chiar din primele momente de când, nou - născutul se află într-un contact tactil permanent cu mama, mai ales în momentele de alăptare şi de întreţinere a igienei corporale.

Se poate deci afirma că unul dintre canalele fundamentale de dezvoltare a senzorialităţii infantile îl reprezintă atingerea care, fie izolat, fie în cuplare cu altele (de exemplu cu văzul), oferă primele informaţii referitoare la materialitatea şi la diversitatea lumii în care a descins copilul. De-a lungul întregii ontogeneze, ca urmare a unor experienţe trăite în mod nemijlocit de copil, cât şi a influenţelor de natură instructiv-educativă atingerea, ca modalitate de comunicare, se rafinează atât în planul funcţional cât şi în cel estetic, astfel încât o importantă cantitate de informaţii referitoare la caracteristicile unor fiinţe sau lucruri provine tocmai prin intermediul acestui canal.

Tentativa de abordare amănunţită a atingerii atrage după sine şi o serie de întrebări care par inevitabile şi care vizează aspecte concretizate în:

a) modul de distribuire a atingerii pe sexe;

b) modul de distribuire a atingerii în cazul interacţiunii dintre părinţi şi copii;

c) modul de distribuire a atingerii pe perioada ontogenezei;

d)variabilitatea semnificaţiei atingerii în funcţie de diverse zone geografice şi arii culturale;

e) identificarea contextelor care favorizează maximal atingerea dar şi a celor care se constituie într-un autentic factor frenator.

La toate aceste întrebări dar şi la altele, M. Knapp şi J.A. Hall (1992) oferă răspunsuri extrem de convingătoare.

De exemplu, în legătură cu prima chestiune, cea referitoare la distribuirea atingerii pe sexe, se admite că, la modul general, bărbatul este cel care iniţiază atingerea dar că, între anumite segmente de vârstă (de exemplu 40-50 ani), există o probabilitate foarte mare ca raportul să se inverseze şi să devină favorabil sexului feminin.

În legătură cu cea de-a doua problemă, este dovedit faptul că, mamele administrează copiilor mai multă atingere comparativ cu taţii dar, şi în cadrul acestei interacţiuni, există o variabilitate evidentă generată pe de o parte, de reactivitatea copilului la acest gen de stimulare iar, pe de altă parte, de poziţia şi statutul pe care îl are copilul în ierarhia celorlalţi fraţi. Drept urmare, li se va administra mai multă atingere copiilor care răspund pozitiv la acest gen de stimulare, comparativ cu cei a căror reactivitate este mai redusă, după cum, este foarte adevărat că, beneficiază de mai multă atingere, copiii plasaţi la începutul seriei şi de asemenea, cei care au fost doriţi de către părinţi şi oarecum „planificaţi", comparativ cu cei nedoriţi, sau cei care se bucură de un prestigiu redus din partea acestora.

Analizând atingerea de-a lungul ontogenezei, se poate de asemeni trage concluzia că aceasta este distribuită inegal în sensul că, de-a lungul primilor ani de viaţă şi până la şcolaritatea mică inclusiv, copiii beneficiază de mai multă atingere, urmând ca această să se diminueze progresiv spre şcolaritatea mijlocie şi mare, reducerea fiind vizibilă, atât sub aspect cantitativ, cât şi în privinţa zonelor care pot face obiectul acestui tip de comportament.

Atingerea, ca modalitate de comunicare nonverbală, este importantă în primii ani ai ontogenezei nu numai din perspectiva funcţiilor specifice acestui canal de comunicare, ci şi din perspectiva implicaţiilor pe care le are în *edificarea*

ataşamentului, ca relaţie afectivă profundă, pe de o parte, între copil şi alte persoane cu care el interacţionează iar, pe de altă parte, între copil şi obiectele sau lucrurile pe care le manipulează în tentativa de a le surprinde specificitatea şi utilizările posibile care le justifică existenţa.

Pe de altă parte, în legătură cu importanţa ataşamentului în dezvoltarea ulterioară a personalităţii individului, nu trebuie aduse argumente suplimentare pentru că ele au fost furnizate deja, începând cu celebrele experimente realizate de către H. E. Harlow (1958) şi reînnoite de alte cercetări, care au vizat, cu precădere, implicaţiile mediului în dezvoltarea psihică generală a individului. În acest sens, s-ar putea trage concluzia că, atunci când, din perspectiva potenţialului educativ, mediile sociale se disociază în *„medii îmbogăţite"* şi *„medii sărăcite"*, diferenţierea nu se raportează numai la detalii de natură materială, vizând mărimea spaţiului, varietatea obiectelor, calitatea instrumentelor, modul de distribuire şi poziţionare a obiectelor în spaţiu, gradientul ambiental etc., ci se referă şi la modul cum se realizează comunicarea prin atingere, ca pârghie importantă a formării ataşamentului ca relaţie socioafectivă fundamentală.

Invocarea sindromului de *hospitalism*, relevat pentru prima dată de către R. Spitz în 1956, în cazul copiilor instituţionalizaţi din creşe, orfelinate etc., conduce la ideea că respectiva anomalie apărută în paleta comportamentală a copiilor îşi are sorgintea atât la nivelul unui deficit afectiv înregistrat între „interacţionari", (copil şi alte persoane adulte), cât şi într-o diminuare a atingerii ca modalitate importantă a comunicării umane.

Şi contextele în care se realizează atingerea, pot fi, foarte diferite, în privinţa facilităţilor, sau barierelor, pe care le interpun în calea acestei modalităţi de comunicare.

Activitatea umană, prin specificul său, poate fi mai generoasă, sau dimpotrivă, mai austeră în funcţie de statuturile şi rolurile asociate indivizilor,

poziționați diferit în cadrul ierarhiei sociale. De exemplu, unele activități, prin specificul lor, favorizează maximal atingerea, cum se întâmplă în cazul unor activități sportive sau în cazul unora care aparțin loisirului în timp ce altele, dimpotrivă, o restricționează destul de accentuat.

Există, apoi, diferențieri, în privința atingerii, chiar în cadrul aceleiași categorii de activitate, lucru dovedit și experimental când s-a putut constata că, în cazul activităților sportive, atingerile sunt mai frecvente în cazul victoriilor și, mult mai reduse, în cazul înfrângerilor suferite de participanți. La fel, s-a putut releva, pe baza unor observații judicios realizate că, „sosirile" din gări, aeroporturi etc. ocazionează un grad mai mare de atingere comparativ cu „plecările", diferențiere ce se poate explica prin nivelul încărcăturii afective diferite, înregistrat în cazul celor două modalități de interacțiune.

Trebuie făcută precizarea că, distribuirea atingerii, se află într-o corelație directă cu statutul pe care îl au interacționarii, existând dovezi certe că, persoanele care posedă un statut mai ridicat, sunt înclinate să utilizeze în mai mare măsură acest canal de comunicare, comparativ cu cele care au un statut social mai coborât.

Neîndoielnic, distribuirea atingerii și semnificațiile acesteia, variază și în funcție de ariile geografice în care se realizează și în funcție de anumite determinări culturale. Din această perspectivă, se poate spune că, există culturi care favorizează comunicarea prin atingere, în timp ce altele, dimpotrivă, prin sistemul de norme și cutume, induc anumite rețineri în comportamentul celor care interacționează.

De exemplu, la nivelul culturii europene occidentale, comunicarea prin atingere este încurajată, neexistând rezerve în cazul utilizării acesteia, decât, în cazul în care, prin intermediul ei, se vădește o manifestă intenție sexuală.

Date fiind aceste variații ale atingerii de la o zonă geografică la alta și de la o cultură la alta, este indicat ca potențialii utilizatori să cunoască permisivitățile

şi constrângerile specifice acestei modalităţi de comunicare tocmai pentru a nu etala comportamente care devin disonante cu cele ale interacţiunilor care aparţin unor zone geografice şi unor culturi extrem de diferite.

2.4.3.3.1.Tipologii ale atingerii. Printre primele taxonomii dedicate atingerii se situează şi cea alaborată de M. Argyle (1975) care, pe de o parte, enumeră diferite tipuri de atingere iar, pe de o parte, identifică diversele părţi ale corpului care fac obiectul atingerilor enumerate. Aşadar, selectăm din tipologia elaborată de M. Argyle care se structurează în felul următor:

Tipul de atingere	**Părţi ale corpului tipic implicate**
-Bătaia uşoară	-Cap, spate
-Pălmuirea	-Faţă, mâini, fese
-Lovirea cu pumnul	-Faţă, piept
-Ciupirea	-Obraji
-Mângâirea	-Păr, faţă, bust, genunchi
-Zgâlţâirea	-Mâini, umeri
-Sărutarea	-Gură, obraji, mână, picior
-Ţinerea	-Mână, braţ, genunchi
-Călăuzirea	-Mână braţ
-Îmbrăţişarea	-Umăr, corp
-Înlănţuirea	-Braţe
-Lovirea cu piciorul	-Picioare, fese
-Aşezarea	-Mâini
-Pieptănarea	-Păr
-Gâdilarea	-Aproape peste tot

Chiar şi o privire sumară asupra acestei tipologii, conduce la ideea că, în cazul comunicării didactice, numai o parte din aceste atingeri devin utilizabile, fie că se au în vedere considerente de natură deontologică, fie raţiuni de ordin pur funcţional în sensul că, chiar dacă în anumite contexte de instruire anumite atingeri nu devin indezirabile, efectuarea lor nu se materializează într-o sporire a eficienţei activităţii instructiv-educative.

Altă clasificare dedicată atingerii a fost concepută de D. Morris (1977), ierarhizarea categoriilor realizându-se astfel:

1) *Strângerea de mână*, care indică o legătură afectivă a interacţionarilor dar care, poate îmbrăca şi un ceremonial ritualic, în cazul în care relaţia afectivă nu posedă un nivel ridicat de intensitate, aspect probat şi prin urmărirea mâinii care nu strânge.

2) *Ghidarea corpului,* comportament interacţional în cadrul căruia, o persoană o ajută pe alta care, dintr-un motiv sau altul (neputinţă fizică, disconfort psihic, vitalitate redusă etc.), se află în dificultate, neputând acţiona în mod independent. În acest context, cum uşor se poate anticipa, persoana care ghidează corpul celeilalte persoane, îşi asigură responsabilitatea interacţiunii, astfel încât acţiunea să se termine în final cu efectele anticipate.

3) *Bătaia uşoară* care obiectivează un comportament de atingere şi care poate semnifica, ori un gest de condescendenţă, ori un gest de felicitare în cazul obţinerii unei performanţe notabile sau, în cazuri cu frecvenţă mai redusă, chiar unele aluzii sau intenţii de natură sexuală.

Acest gen de comportament se întâlneşte frecvent în cadrul activităţilor sportive şi, cu precădere, în sporturile de echipă când, membrii aceleiaşi grupări, se felicită realizând atingeri pe spate, pe piept şi chiar pe fese.

4) *Înlănţuirea de braţ* concretizează o formă de atingere care, prezintă o anumită similaritate cu *ghidarea corpului*, în sensul că, şi în acest caz, o persoană

poate oferi un suport unei alte persoane (de exemplu în cazul unei infirmități), sau că, şi în acest gen de comportament, poate fi identificată o anumită legătură afectivă.

Elementul de disimilaritate îl reprezintă faptul că, în cadrul acestui gen de interacțiune, nu mai există o persoană investită cu o „responsabilitate" aparte, ci doi parteneri care au un statut de egali în cadrul relației, cu un ascendent de natură afectivă pentru persoana care inițiază înlănțuirea brațului celeilalte persoane.

5) *Îmbrățișarea de umeri* este genul de atingere utilizată în interacțiunea umană, fie pentru a desemna un potențial afectiv învestit în cadrul relației, fie inducerea unui sentiment de încurajare, persoanei care este îmbrățișată.

6) *Îmbrățișarea completă* este un comportament interacțional declanşat de o emoție intensă chiar dacă, semnificațiile pot fi destul de diferite, în sensul că, în anumite contexte, îmbrățișarea completă ar putea fi indiciul unei mari bucurii sau satisfacții, în timp ce, în altele, ar fi un indiciu al dezamăgirii, al tristeții.

Indiferent de semnificația pe care o relevă, îmbrățișarea completă reprezintă şi un indicator al apropierii şi intimității persoanelor care intră în interacțiune.

7) *Ținerea de mână* reprezintă un comportament destul de frecvent care indică, fie un sprijin sau o protecție în cazul în care adulții țin de mână copii, fie un echilibru de natură afectivă, în cazul în care comportamentul vizează persoane adulte.

Altă remarcă, ataşată acestui gen de atingere ar fi aceea că, mai frecvente sunt ținerile de mână între persoanele de sex opus şi mai reduse în cazul persoanelor de acelaşi sex.

8) *Îmbrățișarea de mijloc* este un comportament de atingere care indică, în cadrul relației, o intimitate mai mare, comparativ cu *ținerea de mână* şi, de asemenea, este un tip de atingere care poate preludia îmbrățișarea completă.

Avantajul acestui tip de atingere, constă şi în faptul că, le conferă interacţionarilor o mobilitate mai mare, oferind astfel posibilitatea cuplării acestei modalităţi de comunicare cu alte canale şi, în primul rând, cu contactul vizual.

9) *Sărutul* este un tip de atingere care denotă o mare intimitate între persoanele care etalează un astfel de comportament.

Gradul de intimitate şi chiar potenţialul afectiv investit în cadrul relaţiei, pot fi determinate pe baza unor indicatori obiectivaţi în localizarea sărutului, durata pe care acesta se desfăşoară, nivelul de apăsare, deschiderea gurii etc.

10) *Atingerea mâinii pe cap* este modalitatea de atingere care vădeşte, pe de o parte, nivelul de intimitate existent în cadrul relaţiei iar, pe de altă parte, sentimentul de încredere pe care îl acordă beneficiarul comportamentului, persoanei care iniţiază acest comportament.

11) *Atingerea cap la cap* este tipul de comportament ale cărui semnificaţii principale sunt:

a) nivelul mare de intimitate între persoanele care interacţionează;
b) echilibrul afectiv în cadrul relaţiei;
c) ajungerea la un acord sau un consens în cadrul relaţiei;
d) centrarea sau focalizarea interacţiunilor pe problemele proprii cu ignorarea concomitentă a chestiunilor care nu le aparţin.

12) *Mângâierea* este o modalitate de atingere care, pe de o parte, poate oferii indicii referitoare la nivelul de intimitate care caracterizează subiecţii interacţiunii iar, pe de altă parte, sentimentele pe care le nutreşte persoana care iniţiază comportamentul, pentru persoana care face obiectul acestui gen de comportament.

În majoritatea cazurilor, prin acest gen de atingere, persoana care iniţiază comportamentul asociază acestei modalităţi de comunicare sentimente de

dragoste, de încredere, de devotament, de respect şi stimă, de compasiune etc., pe care încearcă să le transmită persoanei cu care interacţionează.

13) *Sprijinul corporal* este genul de atingere ocazionat, fie de sprijinul acordat unei persoane care reclamă un ajutor de ordin fizic, fie de unele contexte specifice unor situaţii ludice.

De asemenea, o frecvenţă mai mare înregistrează acest comportament în cazul interacţiunilor adulţi şi copii care, ori din cauza limitărilor de natură fizică, ori dintr-o experienţă de viaţă redusă în executarea unor sarcini, fac apel curent la un ajutor punctual din partea celor care-l pot oferi (părinţi, fraţi, persoane din anturajul copilului).

14) *Atacul în glumă*, ultima categorie din clasificarea lui D. Morris, obiectivată în loviri de o intensitate redusă în braţ, împunsături, ciufuliri, dobândeşte o semnificaţie ludică deoarece, agresivitatea este numai mimată, contribuind astfel la crearea unor momente de destindere şi relaxare în cazul în care, aceste comportamente, urmează unor perioade de intensă activitate.

Din specificitatea acestor categorii ar putea fi relevate câteva idei care vizează efectele utilizării unor comportamente de atingere în activitatea de instruire-învăţare.

-Prima idee de relevanţă maximă ar fi aceea că, unele comportamente de atingere (de exemplu: *strângerea de mână, bătaia uşoară, înlănţuirea de braţ, îmbrăţişarea de umeri*) sunt dezirabile şi deci, devin utilizabile, într-o multitudine de contexte de instruire, indiferent de nivelele de şcolaritate la care se situează elevii şi indiferent de caracteristicile psiho-fizice ale acestora;

-A doua concluzie desprinsă se referă la faptul că, unele dintre aceste comportamente devin inutilizabile în activitatea obişnuită de instruire (de exemplu: *îmbrăţişarea de mijloc, sărutul, atingerea cap la cap*) deoarece, creează

o anumită ambiguitate comportamentală în cadrul interacţiunii desfăşurate între partenerii care etalează aceste comportamente;

-În sfârşit, a treia idee, se referă la faptul că, unele comportamente de atingere devin dezirabile dar, în mod selectiv, trebuind compatibilizate cu caracteristicile şi particularităţile elevilor care se plasează la diferite nivele de şcolaritate sau, compatibilizate cu copii care au nevoi speciale.

De exemplu, *ţinerea de mână, atingerea mâinii pe cap, mângâierea* sunt utilizabile cu o eficienţă maximă, în cazul în care beneficiarii acestor comportamente sunt copiii din şcolaritatea mică şi bineînţeles, preşcolarii, care sunt mult mai afiliativi decât elevii din ciclurile mai înalte, şi care au mai mare nevoie de protecţie şi de afecţiune în cadrul interacţiunilor multiple pe care le angajează cu educatorii sau cu alte persoane adulte. Lucrul este valabil şi în cazul copiilor cu nevoi speciale, pentru că, unele categorii, precum *ghidarea corpului, ţinerea de mână, sprijinul corporal,* pot compensa unele disfuncţionalităţi determinate de existenţa unor handicapuri (vizual, motor, neuromotor) sau unele disfuncţionalităţi de natură fiziologică.

O altă taxonomie a comportamentelor de atingere au realizat R. Heslin şi T. Alper (1983, pp.47-75), care vizează cu precădere dimensiunea funcţională a acestora şi, de asemenea, contextele care favorizează dezvoltarea acestor tipuri de comportamente.

Principalele categorii ale taxonomiei lui R. Heslin şi T. Alper sunt:

1) Atingerea funcţional-profesională, care include comportamente ocazionate de îndeplinirea unor sarcini de natură profesională. În cadrul acestui gen de atingere, persoana care este atinsă, este percepută ca un obiect oarecare, tocmai cu scopul de a elimina orice aluzie referitoare la o posibilă intenţie sexuală.

Comportamentele cele mai evidente din această categorie, sunt cele ce se întâlnesc între medic şi pacient, între croitor şi clientul său, între antrenor şi

sportivii săi, pe care îi antrenează în vederea obținerea unor performanțe cât mai înalte.

2) *Atingerea social-politicoasă* reprezintă un comportament de atingere în cadrul căruia interacționarul este perceput ca persoană și nu ca un obiect oarecare.

În pofida acestei revalorizări de statut, în interacțiunea de acest fel, nu se realizează o investiție afectivă semnificativă, motiv pentru care, acest gen de comportament îmbracă mai mult un aspect ritualic.

Exemplul tipic al acestui gen de comportament îl reprezintă *strângerea de mână*, care, în pofida unei distanțe foarte reduse între parteneri, nu are menirea să confere interacțiunii o consistență mai accentuată, ceea ce denotă că , acest fel de atingere, poate avea loc atât între persoanele agreabile, cât și între persoanele care se agreează într-o măsură mult mai redusă.

3) *Atingerea călduros-prietenoasă* este tipul de comportament, prin intermediul căruia, inițiatorul acestuia își exprimă afecțiunea pentru persoana cu care interacționează, conferindu-i statutul de prieten, sau de persoană foarte apropiată. Cu toate acestea , acest gen de comportament poate crea și o stare de teamă sau disconfort psihic, datorată faptului că ar putea fi interpretat ca o atingere intimă, ce trădează o vădită intenție sexuală.

Comportamentele tipice ale acestui gen de atingere se obiectivează în îmbrățișările sau săruturile pe care participanții le realizează în cadrul interacțiunii și care, pot ajunge la anumite stereotipizări, nespecifice altor comportamente cu grad de similaritate evidentă.

4) *Atingerea intimă de iubire* reprezintă un comportament în cadrul căruia investiția afectivă este mult mai mare, comparativ cu cea întâlnită la nivelul anterior și care, devine obiectivabil, în cadrul interacțiunii părinți și copiii acestora, îndrăgostiți, soți și soții etc.

Un element de disimilaritate, specific atingerilor din această categorie, comparativ cu cele incluse în comportamentul descris anterior, îl reprezintă faptul că ele sunt în mai mică măsură stereotipizate, şi ca o consecinţă firească, devin mai adaptate persoanelor cărora li se adresează.

5) *Atingerea sexuală pasională* reprezintă o categorie de atingere care are la bază atracţia fizică deosebită pe care o resimt partenerii în cadrul unei interacţiuni cu totul speciale.

2.4.3.3.2.Autoatingerea. Pe lângă comportamentele de atingere utilizate în cadrul interacţiunii umane şi prezentate anterior, individul dezvoltă şi comportamente de autoatingere, care se obiectivează în particularităţi nervoase cum ar fi *„rosul unghiilor", „jupuirea pielitelor", „răsucirea unui fir de păr",* categorie care nu a fost foarte bine studiată, comparativ cu alte tipuri de atingere dar care are, indiscutabil, un important rol reglator în funcţionarea conduitei umane.

În legătură cu această categorie Desmond Morris (1971) enumeră o serie de comportamente de autoatingere grupabile în categorii de genul:

1) *Acţiuni-scut (sau acţiuni de protecţie)* reprezentând comportamente menite să reducă *intrările* sau *ieşirile* cum este bunăoară *„punerea mâinii peste gură"* sau *„punerea mâinii peste urechi"* care au, cum uşor se poate observa, un rol important în funcţionarea normală a conduitei umane.

2) *Acţiuni de curăţare,* obiectivate în comportamente de scărpinare, ciupire, frecare, ştergere, pieptănarea părului, îndreptarea hainelor, toate de asemenea cu un evident rol reglator, o parte dintre ele, cum ar fi de exemplu, pieptănarea părului sau aranjarea hainelor, regăsindu-se cu o frecvenţă mai mare în conduita femeilor comparativ cu cele întâlnite în paleta comportamentală a bărbaţilor.

3) *Semnalele specializate,* sunt comportamente de autoatingere, prin intermediul cărora, se comunică altora, mesaje specifice cum se întâmplă în cazul punerii mâinii la ureche în formă de pâlnie, pentru a semnala imposibilitatea de a auzi, sau punerea mâinii sub bărbie pentru a semnala existența unor stări de saturație sau de plictiseală.

4) *Autointimitățile,* reprezintă comportamente de autoatingere care au, de asemenea, un evident rol reglator datorită, mai ales, efectul lor reconfortant.

În cadrul autoatingerilor, sunt încadrabile comportamente precum: *„ținerea de propria mână", „îmbrățișarea", „încrucișarea picioarelor", „lăsarea capului pe umăr"* care pot fi etalate și în public, care, au o frecvență mai mare când individul se află în momente de intimitate deplină.

2.4.3.3.3.Semnificațiile comportamentului tactil. Ca și în cazul altor modalități de comunicare și în cazul atingerii, pot fi decelate o serie de semnificații care, trebuie cunoscute, tocmai în ideea de a întreprinde demersuri, ca respectiva modalitate, să se desfășoare în condiții cât mai eficiente și să se soldeze cu efecte cât mai formative.

Oprindu-se asupra semnificațiilor atingerii, M. Knnap (1992, pp.245-251), consideră că, din rândul celor de importanță maximă, ar putea fi enumerate:

1) *Atingerea ca afectivitate pozitivă,* semnificație grație căreia, prin intermediul acestui canal de comunicare se transmit altei persoane afecțiunea, aprecierea, încrederea, stima de care se bucură, în cazul interacțiunii ocazionate de anumite tipuri de activități.

2) *Atingerea ca afectivitate negativă,* semnificație total opusă celei anterioare, prin intermediul căreia se pot exprima stări de furie, de frustrare, de dezacord față de persoana care devine obiectul unor astfel de comportamente.

Acest tip de semnificație se regăsește în comportamente cu o evidentă tentă agresivă cum ar fi lovirea, pălmuirea, strângerea brațului persoanei față de care se manifestă dezacordul, care sunt indezirabile din punct de vedere social și care pot fi, nu numai dezaprobate, ci și sancționate în conformitate cu anumite norme juridice.

Din fericire, statistic vorbind, comportamentele tactile care semnifică o afectivitate negativă sunt mult mai reduse sub aspectul frecvenței, comparativ cu cele care exprimă o afectivitate pozitivă dar, acest raport, poate fi modificat atunci când condițiile sociale ating un nivel ridicat de precaritate, care pot favoriza apariția unor astfel de comportamente care sunt, nu numai indezirabile, ci și extrem de periculoase pentru funcționarea normală a societății.

3) *Atingerea ca joc,* acestei semnificații putându-i-se atribui o manifestă *dimensiune ludică* grație căreia, uneori, unele comportamente sunt numai mimate, cum se întâmplă în cazul mimării unor lovituri cu pumnul, a unor pălmuiri, etc., care sunt lipsite de orice elemente de agresivitate.

Comportamentele de atingere, cărora li se atribuie această semnificație ludică au evident rolul de a crea unele momente de destindere, de bună dispoziție, în cadrul interacțiunii în care indivizii se angajează în contextul mai larg al unor activități destul de variate.

4) *Atingerea ca influență* este extrem de importantă pentru că, această semnificație se află într-o relație directă și stă la baza procesului de formare sau de schimbare a unor păreri, concepții, atitudini, la persoanele care fac obiectul atingerii.

Grație acestei *dimensiuni persuasive* a atingerii, oamenii ajung, pe de o parte, să fie influențabili, iar, pe de altă parte, să-și schimbe unele comportamente pe care le manifestau înainte de a fi făcut obiectul atingerii.

5) *Atingerea ca administrare* (sau *control) a interacțiunii* este o semnificație legată nemijlocit de rolul reglator al acestei modalități de comunicare în cadrul interacțiunii umane.

Surprinderea acestei semnificații, poate fi ușor demonstrată, în cazul controlului conversațiilor când, interlocutorul, poate fi atenționat, prevenit, prin intermediul unor atingeri pe braț, pe umăr etc., în legătură cu conținutul mesajelor sale sau, eventual, în legătură cu efectele acestor mesaje.

6) *Atingerea ca înțelegere* (sau ca *acord) interpersonală*, semnificație care trebuie interpretată în sensul că, de foarte multe ori, prin intermediul acestei modalități de comunicare, interacționarii ajung să-și compatibilizeze părerile și să ajungă la un acord care, nu exista înainte ca atingerea să fi avut loc.

Această dimensiune *consensuală* a atingerii arată limpede că realizarea acordului și compatibilizarea punctelor de vedere ale interacționarilor sunt determinate nu numai de natura și calitatea argumentelor, ci și de felul cum este utilizat acest canal de comunicare.

7) *Atingerea ca accident* reprezintă o semnificație cu un grad mai redus de importanță, lucru explicabil, prin faptul că sunt totuși puține comportamentele circumscrise neintenționabilității și care se desfășoară în mod întâmplător sau dintr-o pură greșeală.

8) *Atingerea ca sarcină*, semnificație ce obiectivează *dimensiunea funcțională* a acestei modalități de comunicare, atribuită unor atingeri ocazionate de realizarea anumitor sarcini sau obligații specifice unui domeniu profesional sau îndeplinirii anumitor tipuri de activități.

Exemple de comportament tactil, cărora li se poate atribui această semnificație sunt numeroase, fie că este vorba de sprijinul acordat unei persoane care resimte o neputință fizică sau o stare de disconfort accentuat, fie că este vorba de atingerile ocazionate de unele controale medicale sau, de unele intervenții

chirurgicale, fie că este vorba de atingerile ocazionate de formarea unor deprinderi motrice (de exemplu: învățarea scrisului, a înotului) la persoana cu care se interacționează.

După cum uşor se poate remarca, comportamentele cărora li se poate asocia această semnificație, sunt încadrabile, în cadrul taxonomiei elaborate de R. Heslin şi T.Alper, în prima categorie şi anume, *atingerea funcțional-profesională* care cuprinde, indiscutabil, o mare parte din comportamentele tactile care se dezvoltă la nivelul întregii interacțiuni umane.

9) În sfârşit, ultima semnificație atribuită atingerii este cea *terapeutică*, grație căreia, dacă prin intermediul acestei modalități nu se reuşesc vindecări miraculoase, totuşi, este posibilă ameliorarea stării de sănătate a pacienților, cel puțin în legătură cu anumite tipuri de afecțiuni şi, în primul rând, cu cele de natură nervoasă.

2.4.3.3.4. Importanța atingerii ca modalitate de comunicare în activitatea de instruire-învățare. Atingerea, ca modalitate de comunicare este mult mai importantă şi mult mai implicată în activitatea intructiv-educativă decât s-ar părea la prima vedere, lucru relevat şi de prezentarea semnificațiilor atribuite acesteia care, în foarte multe cazuri, nu sunt cunoscute de persoanele care desfăşoară activitate didactică, sau, care sunt minimalizate şi devalorizate, pentru că se supralicitează semnificațiile altor modalități, care sunt considerate mai productive şi mai eficiente.

Opțiunea pentru o valorizare mai bună a comunicării prin atingere poate fi justificată prin prezentarea unor argumente care relevă multiplele avantaje oferite de această modalitate, evident, în cazul în care, ea este adaptată specificului activității, caracteristicilor sarcinilor care urmează a fi îndeplinite, şi particularităților psiho-fizice ale elevilor cu care urmează să se interacționeze.

Dintre argumentele de relevanță maximă care susțin această modalitate de comunicare ar putea fi menționate următoarele:

1) Comunicarea prin atingere este implicată maximal în *crearea* sau *structurarea ataşamentului* ca relație afectivă fundamentală între persoane sau, între persoane şi lucruri, obiecte, alte ființe decât cele umane cu consecințe benefice în dezvoltarea ulterioară a personalității copilului;

2) Comunicarea prin atingere reprezintă un canal fundamental *în transmiterea unor sentimente, atitudini, convingeri, simpatii* sau *antipatii* de la o persoană la alta, în cazul în care, acestea interacționează nemijlocit.

3) Comunicarea prin atingere este importantă pentru că se constituie într-un *suport*, pentru persoanele care manifestă o neputință sau, resimt un anumit disconfort de natură fizică sau psihică.

4) Comunicarea prin atingere este importantă, pentru că, în funcție de modul în care se realizează, asigură *rezolvarea unor sarcini profesionale* sau *îndeplinirea unor activități,* care au un grad mai mic sau mai mare de complexitate.

5) Comunicarea prin atingere îşi justifică importanța şi prin *transmiterea unor mesaje specifice* care, dintr-un motiv sau altul, nu pot face obiectul altor canale de comunicare.

6) Comunicarea prin atingere, este importantă, pentru că îşi aduce o contribuție decisivă în *procesul persuasiunii* contribuind astfel, la formarea sau eventual, la schimbarea unor atitudini, la partenerii care se află în interacțiune.

7) Comunicarea prin atingere este implicată maximal în *realizarea acordului, a consensului,* între partenerii aflați în interacțiune prin compatibilizarea unor păreri a unor puncte de vedere, a unor convingeri care, se aflau, eventual, în raporturi de disonanță înainte de producerea comportamentului tactil.

8) Comunicarea prin atingere îndeplineşte şi un important *rol reglator* graţie căruia, se asigură interacţiunii fluenţă şi productivitate, evitându-se, astfel, ezitările, blocajele, stările de expectanţă prelungită, toate cu consecinţe negative în desfăşurarea normală a întregului proces comunicaţional.

9) Comunicarea prin atingere îşi demonstrează importanţa şi în *crearea unor momente de destindere, de relaxare în cadrul activităţii,* oferind interacţionarilor posibilitatea să-şi regleze comportamentele şi să se adapteze mai bine sarcinilor pe care urmează să le îndeplinească.

2.4.3.4.Comunicarea prin spaţiu şi distanţă. Alături de celelalte modalităţi de comunicare nonverbală, *proximitatea* joacă un rol de loc neglijabil, care poate influenţa favorabil atât activitatea de instruire-învăţare, cât şi evoluţia ulterioară a personalităţii copilului. Există, aşadar, argumente suficiente pe de o parte, pentru valorificarea mai judicioasă a acestui canal de comunicare iar, pe de altă parte, pentru continuarea investigaţiilor (cercetărilor) care i-ar putea atribui noi semnificaţii şi ar putea oferi sugestii practicienilor referitor la contextele cele mai potrivite şi cele mai indicate pentru utilizarea raţională a ei.

În cazul acestui canal, nu abundă tipologiile iar, cea propusă de E.T. Hall (1969, pp.116-125) în legătură cu zonarea spaţiului, este citată de toate lucrările care abordează comunicarea nonverbală.

Plecând de la ideea că spaţiul este divizibil, E.T. Hall ajunge să delimiteze patru zone şi anume:

1. *zona intimă* (0-45cm);
2. *zona personală* (45-125cm);
3. *zona socială* (1,25-3,60m);
4. *zona publică* (peste 4m).

Zona intimă, este spațiul cel mai protejabil al individului, deoarece, accesul în acest perimetru nu este posibil decât în cazuri cu totul speciale. Pe de o parte, în acest spațiu nu acced decât persoanele care se află într-o relație afectivă foarte apropiată cu interacționarul (părinți, frați, surori, soții, prieteni foarte apropiați), sau persoanele străine care interacționează într-un scop profesional, (medicul care își consultă pacientul, antrenorul care-l inițiază pe sportiv în formarea unei deprinderi, învățătorul care-l învață pe copil să scrie etc.).

Exceptând aceste situații, când persoane străine violează acest spațiu, întâmplător, sau datorită unor contexte speciale (aglomerațiile din autobuz, metrou, participarea la un spectacol etc.), individul îl apără cu mijloacele pe care le are la îndemână și în primul rând prin evitarea contactului vizual.

Caracteristica fundamentală a *zonei intime* o reprezintă faptul că ea favorizează funcționarea concomitentă a mai multor canale de comunicare nonverbală cum ar fi *comunicarea prin contactul vizual, comunicarea prin atingere, comunicarea prin miros* pe de o parte iar, pe de altă parte, facilitează realizarea unui feed-back prompt și eficient atât prin mijloace verbale cât și prin mijloace nonverbale.

Zona personală, este perimetrul interacțiunilor profesionale pe de o parte și al conversațiilor obișnuite pe de altă parte, având un rol decisiv în realizarea optimă a anumitor sarcini sau activități și de asemeni, un rol important în a oferi indicii referitoare la relația afectivă dintre partenerii aflați în interacțiune.

Chiar dacă *zona personală* nu mai favorizează maximal multicanalitatea comunicării nonverbale, așa cum se întâmplă în cazul celei intime, ea se constituie într-un suport pentru funcționarea optimă a *comunicării gestuale*, a *comunicării prin contactul privirii* și, nu în ultimul rând, a *comunicării paraverbale.*

Zona socială este spațiul care nu mai este marcat de o semnificație afectivă, un motiv în plus, pentru a se afirma că această zonă este destinată interacțiunii cu persoanele străine. La modul general, acest spațiu este destinat interacțiunilor de tip profesional și, chiar dacă nu mai favorizează în așa mare măsură comunicarea, comparativ cu cele două spații analizate anterior, oferă indivizilor șanse de a comunica atunci când sarcinile pe care le rezolvă sau activitățile pe care le îndeplinesc impun această necesitate.

Nu ar trebui să se înțeleagă din analiza *zonei sociale* că acest tip de spațiu ar fi oarecum neproductiv pentru că, pe de o parte, marchează diferența de statut dintre interacționari iar, pe de altă parte, pentru că nu favorizează și dimensiunea afectivă a procesului de comunicare, aspect valabil pentru zona intimă și cea personală; în anumite contexte, în desfășurarea anumitor tipuri de activități (de exemplu în cazul activității redacționale, în activitatea organizată la bandă și chiar în unele activități cu caracter didactic), această zonă poate deveni productivă pentru că oferă interacționarilor posibilitatea să se concentreze pe rezolvarea anumitor sarcini fără a fi deranjați de alte persoane și, de asemeni, posibilitatea să comunice între ei în cazul în care se impune cooperarea și realizarea unui anumit consens.

Zona publică este spațiul care mărește ecartul dintre interacționari, lucru datorat, cel mai adesea, contextului și scopului în care se realizează procesul de comunicare.

Este spațiul frecvent, când, un emițător sau o sursă, își prezintă ideile în fața unui auditoriu cu scopul de a-l informa pe o anumită temă sau subiect și bineînțeles, cu scopul de a le forma participanților anumite atitudini referitor la natura celor prezentate.

Zona publică este tipul de spațiu care-l constrânge pe emițător să utilizeze maximal elementele comunicării paraverbale (intensitate, fluență accent) și, de asemeni, să-și amplifice gesturile, pentru a ilustra și susține în mai mare măsură ideile conținute în mesajele verbale.

Alt element de distincție al *zonei publice,* față de zonele prezentate anterior, îl reprezintă faptul că, numai limita inferioară rămâne imuabilă, în timp ce limita superioară, devine variabilă, depinzând de context și de mărimea auditorului care urmează să primească mesajele sursei. Utilizarea acestei zone, la ora actuală, este facilitată și de mijloacele moderne de amplificare, în cazul în care, auditoriul cuprinde sute sau mii de participanți care beneficiază astfel de posibilități optime de receptare.

Nefavorizând funcționarea optimă a *feed-back*-ului, *zona publică* este spațiul care *lateralizează* comunicarea, neoferind sursei posibilitatea să obțină indicii evidente referitoare la ecoul mesajelor sale în rândul auditoriului. În parte, lacuna poate fi diminuată, în cazul în care, discursul emițătorului este urmat de luări de cuvânt (intervenții ale participanților) prin care aceştia pot să ofere informații referitoare la impactul discursului asupra publicului pe care îl reprezintă.

Existența celor patru zone prezentate anterior, cu specificul și caracteristicile lor, ocazionează unele constatări referitoare la oportunitățile de utilizare, corelativ cu anumite variabile ale procesului de instruire-învățare.

În legătură cu acest aspect, prima constatare se referă la corelația evidentă între cele patru tipuri de zone și *modalitățile de organizare a activității de instruire,* fiind evident faptul că activitățile de tip frontal se realizează, în majoritatea cazurilor, la nivelul zonei publice, în timp ce activitățile de tip microgrupal și individualizat, se realizează cu precădere la nivelul zonelor *intime*, *personale* și *sociale*.

De asemeni, metodele de instruire, trebuie utilizate în corelație cu cele patru tipuri de zone, fiind ușor de constatat că unele dintre ele vor deveni mai productive și mai eficiente, dacă se utilizează la nivelul anumitor zone și, dimpotrivă, vor avea un randament diminuat dacă zonele de utilizare sunt neadecvate. De exemplu, *expunerea*, se realizează mai bine la nivelul zonei publice, favorizând transmiterea mesajelor către un număr mare de participanți în timp ce, *conversația, explicația, demonstrația*, vor deveni mai eficiente când se utilizează la nivelul zonelor personale și sociale. Dacă, bunăoară, se ignoră acest lucru și se utilizează demonstrația la nivelul zonei publice, există riscul să se ignore o exigență stringentă a utilizării metodei care stipulează garanția că, toată lumea vede și aude bine.

În sfârșit, cele patru zone, trebuie utilizate într-o corelație directă cu caracteristicile și particularitățile psiho-fizice ale elevilor care se situează pe diverse nivele ale școlarității. În consecință, pare perfect justificat să se utilizeze zona *intimă* și cea *personală* în cazul în care elevii se situează la nivelele mici ale școlarității, deoarece ei resimt în mai mare măsură necesitatea atașamentului afectiv și zonele socială și publică, în cazul elevilor din clasele mari, care sunt mai puțin afiliativi și, în mai mare măsură, tentați să-și manifeste spiritul de independență și de autonomie.

Prezentarea diverselor modalități de comunicare determină inevitabil reflecții referitoare la specificitatea acestora, la posibilitățile de utilizare a lor și la efectele pe care le au asupra desfășurării activității instructiv educative.

Prima idee desprinsă în urma analizelor realizate asupra modalităților de comunicare trimite, inevitabil, la sublinierea *multidisciplinarității* ca modalitate de abordare, oferindu-se astfel posibilitatea ca respectivele forme să fie analizate, din mai multe perspective, fie că este vorba de perspectiva filozofică, psihologică, lingvistică, pedagogică, sociologică toate acestea domenii putând să ofere

explicitări esențiale referitoare la caracteristicile uneia sau alteia dintre modalități. Spre exemplificare, aportul semioticii în abordarea comunicării verbale pare absolut necesar pentru a se scoate în evidență natura argumentelor utilizate sau extensia câmpurilor semantice.

Același lucru este valabil și pentru comunicarea nonverbală, a cărei specificitate, nu poate fi surprinsă în afara unor date și informații care aparțin antropologiei culturale pentru că, așa cum arătam anterior, canalele respectivei modalități sunt determinate cultural și dependente în funcționare de o serie de variabile.

O altă idee importantă, reieșită din analizele anterioare, se referă la *multitudinea* și *la varietatea modalităților de comunicare didactică*, motiv care impune, din perspectivă psihopedagogică, cunoașterea fiecărei modalități în parte atât sub aspectul particularităților specifice, cât și în privința modului și a contextelor de utilizare.

Acest aspect ni se pare extrem de important, deoarece modalitățile respective, trebuie, pe de o parte, utilizate adecvat în funcție de specificul sarcinilor de instruire iar, pe de altă parte, trebuie susținute și dezvoltate progresiv astfel încât, de la o etapă la alta, să-și amplifice gradul de funcționalitate și operaționalitate, constituindu-se într-un auxiliar decisiv în demersul general al procesului de instruire învățare.

Această idee a *multicanalității* comunicării didactice, trebuie, pe de altă parte, susținută și prin relevarea interdependențelor extinse între diversele modalități de comunicare deoarece, așa cum am demonstrat, unele își sporesc eficiența mai ales în cadrul unor relații de complementaritate, autonomizarea funcțională neputând să conducă la același nivel de performanță.

Ponderile diferite ale diverselor modalități de comunicare didactică în structura generală a procesului de instruire, reprezintă, de asemenea, o evidență

explicabilă, din punctul nostru de vedere, din mai multe perspective, fie că este vorba de caracteristice generale ale comunicării umane (în cadrul acesteia canalul verbal este dominant), fie că este vorba de lipsa de conştientizare a importanţei pe care o au şi alte canale în activitatea de instruire care sunt creditate mai puţin favorabil cum se întâmplă în cazul *contactului vizual, al gestualităţii, al atingerii* fie că este vorba de cercetarea, încă incipientă a unor canale considerate ca netradiţionale în cadrul abordării generale a procesului comunicaţional, fie că este vorba de simple prejudecăţi aparţinând utilizatorilor.

În alt plan de referinţă, n-am putea omite ideea că, utilizarea mai multor modalităţi de comunicare didactică, avantajează atât profesorii cât şi elevii, primii reuşind mai uşor să-şi codifice mesajele şi să le expedieze spre destinatari, iar aceştia, să le decodifice mai rapid şi să le reţină semnificaţiile.

O altă idee, pe care o dorim subliniată, se referă la faptul că, utilizarea curentă a mai multor modalităţi de comunicare în cadrul procesului instructiv educativ, va avea drept consecinţă, în mod inevitabil, şi creşterea competenţelor comunicative ale elevilor, premisă majoră în facilitarea unor achiziţii ulterioare.

303541

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. Argyle, M.,: *„Bodily communication"*, New York: Interantional Universities Press, 1975.

2. Aschner, M.J.,: *„A System for Classifying Thought Processes in the Context of Classroom Verbal Interaction.* Report of Cooperative Research Project nr.965. Urbana: Institute for Research on Exceptional Children, Univesity of Illinois, 1965.

3. Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J.: *„Introduction to Psychology"*, 11th ed., New York, London, Tokyo, Harcourt Brace College Publishers, 1993.

4. Bellack, A.(Ed.),: *„The Language of the Classroom".* New York: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1966.

5. Berger, S.K.,: *„The developing person through childhood and adoledcence"*, second edition, Worth Publishers, Inc., 1986.

6. Bruneanu, T.,: *„Communicative silences: Forms and functions", Journal of Communication*, 23, 17 - 46.

7. Calbris, G., Porcher,L.,: *„Geste et communication"*, Paris, Hatier, 1989.

8. Cazacu, T.S.,: *„Psiholingvistica o ştiinţă a comunicării"*, Bucureşti, All Educational, 1999.

9. Cosmovici, A.,: *„Psihologie generală"*, Iaşi, Polirom, 1996.

10. Davitz, J.R., Ball,S.,: *„Psihologia procesului educational"*, Bucureşti, E.D.P.,1978.

11. D'Hainaut, L.,: *„Des fins aux objectifs"*, Bruxelles-Paris, Labor-Nathan, 1983.

12. D'Hainaut, L.,: *„Programe de învățământ și educație permanentă"*, Bucureşti, E.D.P.,1981.

13. De Landsheere, G., Bayer,E.,: *„Comment les maîtres enseignent. Analyse des interactions verballes en classe"*, Bruxelles, Ministère de l'Education Nationale et de la Culture,1969.

14. De Landsheere, G., Delchambre, A.,: *„Les comportements non verbaux de l'enseignant"*, Bruxelles-Paris, Labor-Nathan,1979.

15. DeKetele, J.M.(Ed),: *„L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive"*, Bruxelles, De Boeck Université,1986.

16.DeVito, J.A.,: *„Human Communication. The Basic Course"*, New York, Harper & Row Publishers,1988.

17. Deldime,R., Demoulin,R.,: *„Introduction à la psychopedagogie"*, Bruxelles, Editions A. De Boeck, 1975.

18. Dinu, M.,: *„Comunicarea"*, Bucureşti, Editura Ştiințifică, 1997.

19. Ducrot, O., Schaefer, J.M.,: *„Noul dicționar enciclopedic al științelor limbajului"*, Bucureşti, Editura Babel, 1996.

20. Ekman, P., Friesen, W. V.,: *„The repertoire of nonverbal behavior*: Categories, origins, usage, and coding". **Semiotica**, 1, 49 - 98, 1969.

21. Gallagher, J.J,: *„A System of Topic Classification: Classroom Interaction Study"*. Urbana: Institute for Research on Exceptional Children, University of Illinois,1966.

22. Ghiglione, R., Bonnet, C., Richard, J.F., (Eds.): *„Traité de psychologie cognitive"*. Cognition, représentation, communication, Paris,Dunod,1990.

23. Ghiglione, R.,: *„L'homme communicant"*, Paris, Armand Colin, 1986.

24. Gleitman, H.,: *„Psychology"*, fourth ed., Norton, 1994.

25. Goffman, E.,: *„La mise en scène de la vie quotidienne"*, Paris, Ed. de Minuit, 1973.

26. Ferrari, P., Epelbaum,C.,: *„Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent"*, Paris, Flammarion, 1993.

27. Gleitman, H.,: *„Psychology"*, fourth ed., Norton, 1994.

28. Goldman-Eisler, F.,: *„Psycholigvistics: Experiments in spontaneous speech.* New York, Academic Press.

29. Golu, M.,: *„Fundamentele psihologiei"*, vol.II, Bucureşti, Editura fundaţiei „România de mâine", 2000.

30. Jakobson, R.,: *„Concluding Statement: Linguistics and Poetics"*, in Thomas A Sebeok *„Style in Language"*, Cambridge Mass, 1960.

31. Hall, E.T.,: *„The hidden dimension"*, Garden City, N.Y.: Doubleday, 1966.

32. Harlow, H.F.,: *„The nature of love"*, In: „American Psychologist", 13, 678 - 85.

33. Harper, R.G., Wiens, A.N., Matarazzo, J.D.,: *„Nonverbal communication: The state of the art"*, New York, John Wiley, 1978.

34. Hayes, N., Orrell, S.,: *„Introducere în psihologie"*, (trad.), All Educational, 1997.

35. Heslin, R., Alper, T.,: *„Touch: A bonding gesture"*, In J.M.Wiemann., R.P. Harrison (Eds.), *„Nonverbal interaction"*, Beverly Hills, CA: Sage, 1983.

36. Hybels, S., Weaver II L.R.,: *„Communicating effectively"*, New York, Random House, 1989.

37. Hovland, C., Janis, I., Kelley, H.,: *„Communication and Persuasion"*, New Haven Yale University Press, 1953.

38. Hughes, M.,: *„A Research Report-Assessment of the Quality of Teaching in the Elementary Schools.* Salt Lake City: University of Utah, 1959.

39. Huynh Bich Ha.,: *„Analyse des fonctions du paralangage dans l'enseignement"*, Université de Liège, 1978.

40. Iacob, L.,: *„Comunicarea didactică"* în C. Cucoş (coord.) *„Psihologie pentru examenele de definitivat şi gradele didactice"*, Iaşi, Polirom, 1998.

41. Kapferer, J.N.,: *„Les chemins de la persuasion"*, Paris, Dunod, 1978

42. Knapp, M.L.,: *„Nonverbal communication in human interaction"* (2nd Ed.), New York: Holt, Rinehart & Winston.

43. Knapp, M.L., Hall, J.A.,: *„Nonverbal Communication in Human Interaction"*, third edition, Harcourt Brace College Publishers, 1992.

44. Leroy, G.,:„Diaologul în educaţie", Bucureşti, E.D.P., 1974.

45. Malandro, L.A., Barker, L.,: *„Nonverbal communication"*, Reading, Mass: Addison-Wesley.

46. McCroskey. J.C.,: *„An introduction to rhetorical communication"*, (5thEd.), Enlewood Cliffs, N. Y. : Prentice-Hall, 1986.

47. McGuire, W.,: *„The Nature of Attitude Change"* in G. Lindzey, E. Aronson (Ed.),: *„The Handbook of Social Psychology"*, Reading Mass. Addison Wesley, 1969.

48. Mehrabian, A.,: *„Noverbal Communication"*, Chicago, Aldine-Atherton, 1972.

49. Mialaret, G.,: *„Pédagogie générale"*, 1re edition, Paris, P.U.F., 1991.

50. Morris, D.,: *„Manwatching"*, New York, Abrams, 1977.

51. Morris, D.,: *„Intimate behavior"*, New York, Random House, 1971.

52. Morsh, J.E.,: *„Developmental Report-Systematic Observation of Instructor Behavior", Research Bulletin, U.S.A.F. Personnel Training Research Center*, T.N.56-52. San Antonio, Texax: U.S.A.F. Personnel Training Center, 1956.

53. Nelson, K.,: *„Experimental gambits in the service of language acquisition theory"* in S. Knezaj (Ed.), „Language development: Syntax and semantics", Hillsdale, 1981.

54. Oléron, P.,: *„Les activités intellectuelles"*, Paris, P.U.F., 1972.

55. Papalia, D.E., Wendkos Olds, S.,: *„Human Development"*, fifth edition. New York, McGraw-Hill, Inc., 1992.

56. Papalia, D.E., Wendkos, Olds,S.,: *„A Child's World"*, sixth edition, New York, Mc. Graw-Hill, Inc., 1993.

57. Popescu-Neveanu, P.,: *„Curs de psihologie generalã"*, Bucureşti, T.U.B., 1977.

58. Papalia, D.E., Wendkos Olds, S.,: *„Human Development"*, fifth edition. New York, McGraw-Hill, Inc., 1992.

59. Păun, E.,: *„Sociopedagogie şcolarã"*, Bucureşti, E.D.P., 1982.

60. Pop, I., Potolea, D.,: *„Contribuţii la metodologia cercetării relaţiei profesor-elev în procesul de învăţământ"*, în Revista de pedagogie nr.11/1972.

61. Popescu-Neveanu, P.,: *„Curs de psihologie generală"*, Bucureşti, T.U.B.,1977.

62. Postic, M.,: *„Observation objective des comportements d'enseignants"*, Université de Lille III,1974.

63. Reuchlin, M.,: *„Psihologie generală"* (trad.), Bucureşti, Editura Ştiinţificã,1999.

64. Richmond,V., P., McCroskey, J.,C., Payne, S.K.,: *„Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations"*, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1987.

65. Rimé, B.,: *„Langage et communication" in „Psychologie sociale"*, publié sous la direction de **Serge Moscovici**, Paris, P.U.F., 1992.

66. Sdorow, L.M.,: *„Psychology"*, second edition, Brown & Benchmark Publishers, 1993.

67. Slama-Cazacu, T.,: *„Psiholinvistica o ştiinţă a comunicării"*, Bucureşti, All Educaţional, 1999.

68. Smith, B.O., Meux,M.O.,: „Research in Teacher Education; Problems, Analysis and Criticism", In Cyphert, F. and Spaights, E., *An Analysis and Projection of Research in Teacher Education*, 1964.

69. Stassen Berger, K.,: *„The developing person through childhood and adoledcence"*, second edition, Worth Publishers, Inc., 1986.

70. Radu, I. (coord.),: *„Introducere în psihologia contemporană"*, Cluj, Editura „Sincron", 1991.

71. Richmond, V.,P., McCroskey, J.,C., Payne, S.K.,: „*Nonverbal Behavior in Interpersonal Relations"*, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, 1987.

72. Smith, P., Cowie, H.,: *„Understanding Children's Development"*, second edition, Basil Blackwell, 1991.

73. Sroufe, L.A., Cooper, R.G., DeHart, G. B.,: *„Child Development"*, Its nature and course, second edition, New York, McGraw-Hill, Inc., 1992.

74. Schultz, W.,: „*Interpersonal Underwold"*, Polo Alto, Sccience and Behavior Books, 1966.

75. Sdorow, L.M.,: *„Psychology"*, second edition, Brown & Benchmark Publishers, 1993.

76. Verghez, A., Huisman,D.,:„*Curs de filozofie"*, Bucureşti, Humanitas, 1995.

77. Waimon, M.D., Hermanowicz, H.J.,: *„A Conceptual System for Prospective Teachers to Study Teaching Behavior*, Paper read at the American Educational Research Association Convention, Chicago, february, 1965.

78. Wallon, H.,: *„De la act la gândire"*, Bucureşti, Editura Ştiinţifică, 1964.

79. Wlodarski, Z.,: *„Legităţile psihologice ale învăţării şi predării"*, Bucureşti, E.D.P., 1980.

80. Wright, E., Muriel, J., Proctor, V.,: *„Systematic Observation of Verbal Interaction as a Method of Comparing Mathematics Lessons.* Report of Cooperative Research Project Nr.816, St. Louis: Department of Mathematics, Washington University, 1961.

81. Zlate, M.,: *„Fundamentele psihologiei"*, Bucureşti, Editura „Pro Humanitate", 2000.

82. Zlate, M.,: *„Psihologia socială a grupurilor şcolare"*, Bucureşti, Editura politică, 1972.

83. Von Cranach, M.,: *„The rol of orienting behavior in human interaction"*, în A.H. Esser (Ed.): *„Behavior and environment: The use of space by animals and men"*, New York, Plenum, 1971.

84. Zlate, M.,: *„Fundamentele psihologiei"*, Bucureşti, Editura „Pro Humanitate", 2000.

CUPRINS

pag

Introducere 1

CAPITOLUL I CONCEPTE, TEORII, PARADIGME REFERITOARE LA COMUNICARE

1. Structura actului de comunicare 9

2. Modalităţi de abordare a comunicării 19

2.1. Abordarea comunicării din perspectiva filozofiei 20

2.2. Perspectiva psihologică 22

2.2.1. Analiza comunicării din perspectiva psihologiei generale 24

2.2.2. Analiza comunicării din perspectiva psihologiei vârstelor 30

2.2.3. Abordarea comunicării din perspectiva paradigmelor psihologiei sociale 33

2.3. Abordarea comunicării din perspectiva pedagogică 39

2.3.1.Analiza comunicării didactice din perspectiva unor modele interacţionale 56

2.3.1.1. Cercetări realizate asupra analizei interacţiunilor din clasă 56

2.3.1.2. Modele interacționale orientate pe aspecte ale actului de instruire 67

2.3.1.3.Analiza aspectelor funcționale ale activității de instruire 84

2.4. Caracteristicile comunicării didactice 112

2.5. Obstacole specifice procesului de comunicare didactică 122

2.6. Efectele comunicarii didactice 127

CAPITOLUL II MODALITĂȚI DE COMUNICARE DIDACTICĂ

1. Criterii utilizate în clasificarea comunicării didactice 136

2. Modalități de comunicare didactică 138

2.1. Comunicarea interpersonală 138

2.2. Comunicarea în grup 141

2.3. Comunicarea verticală şi orizontală 144

2.3.1. Comunicarea verticală 144

2.3.2 Comunicarea orizontală 145

2.4. Comunicarea verbală, paraverbală, nonverbală 146

2.4.1.Comunicarea verbală 146

2.4.1.1. Teorii despre limbaj 150

2.4.1.2. Etape de dezvoltare a limbajului 151

2.4.1.3. Funcțiile limbajului 161

2.4.1.4. Formele limbajului 165

2.4.1.5 Ascultarea 170

2.4.1.5.1. Dimensiunea procesuală a ascultării 172

2.4.1.5.2. Tipuri de ascultare 177
2.4.2. Comunicarea paraverbală 192
2.4.3. Comunicarea nonverbală 199
2.4.3.1. Comunicarea gestuală 201
2.4.3.1.1 Importanța gestualității în activitatea de comunicare 207
2.4.3.2. Comunicarea vizuală 210
2.4.3.2.1. Funcțiile comportamentului vizual 212
2.4.3.3. Comunicarea prin atingere 217
2.4.3.3.1. Tipologii ale atingerii 222
2.4.3.3.2. Autoatingerea 229
2.4.3.3.3. Semnificațiile compartamentului tactil 230
2.4.3.3.4. Importanța atingerii 233
2.4.3.4. Comunicarea prin spațiu și distanță 235

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ 242